CHAPITRE V

L'observation

PASCALE CAMUS
Conseillère pédagogique ONE
Assistante unité EPEF, ULg

L'auteure remercie chaleureusement pour leurs suggestions Anne Dethier (psychologue petite enfance), Chafia El Mimouni (conseillère pédagogique ONE), Kathleen Hennard (coordinatrice accueil ONE), Laurence Marchal (conseillère pédagogique, ONE), Florence Pirard (chargée de cours à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, responsable de l'unité EPEF, conseillère pédagogique ONE), Marthe Toussaint (coordinatrice accueil ONE).

TABLE DES MATIÈRES

1. Qu'est-ce qu'observer ? 103

2. Observer «dans l'action» 106

2.1. Développer des attitudes professionnelles 106

2.1.1. Développer la capacité d'être là 106

2.1.2. Faire preuve de présence à l'autre 107

2.1.3. Soutenir un système de communication «interactif» 109

2.1.4. Une compétence professionnelle à accompagner 110

2.2. Pourquoi avoir recours à l'observation comme un «soin» ? 112

2.2.1. Prendre en compte l'éprouvé de chaque enfant 112

2.2.2. Accompagner progressivement le tout-petit dans la découverte de soi et de sa propre compétence 114

2.2.3. Faire bénéficier l'enfant d'une présence attentive et soutenante 115

2.2.4. Individualiser la relation pour chaque enfant 116

En conclusion 118

3. Observer «à distance» : observer en se retirant du groupe 120

3.1. Observer un enfant en particulier 122

3.1.1. De manière générale 122

3.1.2. Observer un enfant qui pose question, qui interpelle les professionnel-le-s 124

3.2. Observer pour améliorer et ajuster les pratiques et améliorer ainsi le projet éducatif 126

3.3. Observer afin de mettre en place et développer des projets 127

3.4. Observer, avec quels outils ? Quelles modalités ? 128

3.4.1. Observer, avec quels outils ? 129

3.4.2. Quelles modalités pour effectuer les observations ? 132

3.5. Transcrire des observations 133

3.5.1. Quand transcrire les observations ? 133

3.5.2. Comment retranscrire les observations ? 134

4. Prendre soin d'un enfant en situation de handicap : le soutien de l'observation 135

4.1. La situation de handicap de l'enfant est connue dès son arrivée 135

4.2. Quand la déficience est découverte en cours d'accueil 135

4.2.1. Faut-il tout dire aux parents ? 137

4.2.2. Comment trouver les mots pour le dire ? 137

4.2.3. Parler de ses doutes, de ses questions 138

Bibliographie 140

EN QUELQUES MOTS

L'observation professionnelle[1] fait l'objet de quantité de publications dans le monde de l'éducation. Les approches peuvent être diverses en fonction des présupposés théoriques sur lesquels s'appuient les auteurs et du point de vue qu'ils adoptent : observation selon la méthode d'Esther Bick[2], observation éthopsychologique, observation visant l'intervention précoce développée par Selma Fraiberg, échelle d'observation NBAS mise au point par Brazelton, approche inspirée par Emmi Pikler (Loczy), approche développée par le CRESAS pour aménager les situations éducatives, observation nécessaire à la documentation développée par les équipes italiennes[3]...

Quelle que soit l'approche adoptée, il importe de mener une véritable réflexion en amont et une prise en considération de tous les acteurs et des enjeux de l'observation: qui observe-t-on ? Quand ? Pour qui ? Pour quoi ? Que fait-on des observations ?... Les approches sont utilisées en fonction d'objectifs bien particuliers et selon des plans divers (individuel, institutionnel, éducatif, développemental, thérapeutique).

De plus, s'il est vrai que tous les professionnel-le-s intervenant ou susceptibles d'intervenir[4] dans un service d'accueil peuvent, d'une certaine manière, «observer», les points de référence qu'ils-elles ont dans la tête ; sont ils tout à fait liés à la fonction qu'ils-elles occupent et à la responsabilité qu'ils-elles ont vis-à-vis des enfants ?

Dans ce chapitre, nous ne traiterons que de l'observation qui a trait au domaine psychopédagogique et qui est menée par les professionnel-le-s de l'enfance dans le cadre de leur mission éducative (non thérapeutique) au sein des services d'accueil et d'éducation de l'enfance. Nous avons choisi de ne nous référer qu'aux approches qui prévalent dans les structures implantées en Fédération Wallonie-Bruxelles et qui peuvent avoir différents objectifs :

- ajuster ses attitudes professionnelles aux manifestations de chaque enfant ;
- mieux comprendre ce que vivent les enfants et leur famille dans le milieu d'accueil ;
- centrer les observations sur un enfant qui pose question aux professionnel-le-s et qui prennent soin de lui dans le milieu d'accueil ;
- porter l'attention sur les aménagements nécessaires pour que les enfants puissent mener leur activité propre librement, manifester leurs initiatives personnelles et leurs préoccupations ;
- appréhender la qualité de l'expérience globale et complexe que les enfants font au cours de leur vie quotidienne dans le milieu d'accueil pour orienter les pratiques éducatives de ce milieu ;
- ...

L'observation participe dès lors à la nécessaire remise en question permanente des pratiques professionnelles et permet aux professionnel-le-s de se doter d'informations utiles à la réflexion et à la prise de décision.

La question de l'observation a tout à fait sa place dans un manuel de formation qui aborde ce qui est nécessaire pour l'accueil de l'enfant en situation de handicap.

Vu leur mission éducative globale, les professionnel-le-s ont surtout besoin de consolider les compétences de base nécessaires à l'accueil de tout enfant, quelles que soient ses caractéristiques. Nous reviendrons sur ce point.

Nous allons d'abord mener une réflexion pour tenter d'approcher ce que l'on peut mettre derrière le terme «observer», sachant que celui-ci implique, en fonction de l'objectif que l'on a, différents aspects. Parmi les diverses approches de l'observation, nous avons opté pour une présentation en différents volets.

Dans la première partie de ce chapitre, nous poserons d'emblée la question des enjeux liés à la construction de l'identité de l'enfant et nous ne manquerons pas d'effectuer des liens avec des compétences professionnelles adéquates, notamment celle d'observer «comme un soin».

Nous considérons en effet que l'observation peut être une modalité de l'attention pour un-e professionnel-le qui prend soin d'un ou de bébés. Elle ne se limite pas à un regard et à une dimension de temps (rythme, discussion en équipe,...). Il sera largement fait référence à des auteurs qui recourent à l'observation inspirée de l'approche Pikler. L'objectif de cette première partie est surtout de mettre en avant les enjeux liés à la sécurité psychique de base de l'enfant.

Dans la seconde partie du chapitre, nous aborderons l'observation utilisée comme un outil à la fois pour analyser, évaluer et ajuster les pratiques professionnelles et pour mener des projets visant à soutenir et encourager le développement des compétences de chaque enfant.

1 Les observateurs peuvent être, en fonction des objectifs fixés, tant les parents, les professionnel-le-s de la petite enfance, une personne d'un service d'aide précoce et/ou d'accompagnement, un spécialiste, un thérapeute, etc.

2 La méthode d'observation selon Esther Bick a été introduite dans la formation à la psychothérapie d'enfants, dans le cadre de la Tavistock Clinic à Londres. Elle consiste en l'observation régulière d'un nourrisson dans sa famille, jusqu'à l'âge de deux ans. Pour plus d'informations, voir l'ouvrage de R. Sandri (1994).

3 Comme celles de l'ISTC-CNR de Rome, dirigée par T. Musatti ou de Pistoïa, accompagnée jusqu'en 2012 par A. Gallardini.

4 On pense bien entendu aux puériculteurs-trices, aux accueillant-e-s, aux responsables, au personnel d'encadrement. Mais il peut aussi s'agir d'un-e psychomotricien-ne, psychologue, médecin de la consultation, membre d'un service d'aide précoce…

•••

Dans chacune de ces parties, nous envisagerons les raisons qui amènent à donner cette place primordiale à l'observation dans la structure d'accueil.

Dans le même ordre d'idées, il importe de s'interroger sur la manière d'observer et le recours à certains outils (souvent propres à chaque approche de l'observation).

En fin de chapitre, il nous a semblé utile de consacrer un point particulier à la question de savoir que faire des observations effectuées lorsqu'une équipe de professionnel-le-s se pose des questions sur le développement d'un enfant.

Nous renvoyons le lecteur vers une bibliographie sélective à la fin de ce chapitre pour découvrir d'autres approches non abordées ici.

1. QU'EST-CE QU'OBSERVER ?

Si on consulte le dictionnaire Robert, le terme «observer» a, comme sens premier, « *se conformer, de façon régulière, à* (une prescription, …)». Il s'agit donc d'accomplir ce qui est prescrit par une règle, par exemple. D'autres acceptions sont proposées comme «*considérer avec attention, afin de connaître, d'étudier*» dans le sens d'examiner. Le Robert indique également qu'observer est un synonyme de «*noter, constater, remarquer par l'observation*».

Observer, c'est «considérer avec attention des phénomènes tels qu'ils se produisent sans volonté de les modifier» et ce, au travers de tous les sens (ouïe, vue, odorat, toucher…).
C'est un outil pour approcher la réalité telle que le-la professionnel-le la voit, l'entend, la perçoit….
Comme l'indique Bonnerot (2007, p.24), la subjectivité est présente car nos appareils sensoriels sont différents et, quelles que soient leurs qualités, ils ne transmettent que les éléments que nous sommes capables de voir, entendre, sentir, toucher, … ici et maintenant et au travers de notre histoire personnelle[1].

Par ailleurs, pratiquer l'observation ne coupe pas nécessairement celui qui observe du contact avec ses émotions. Peut-on dire qu'il y a là une spécificité de l'observation professionnelle des personnes qui prennent soin des jeunes enfants ?

«*Observer, apprendre à observer, c'est se donner un outil d'analyse permettant une perception fine des comportements de l'enfant, l'étayage d'une recherche de sens sur des éléments tangibles et l'ajustement des réponses aux besoins de l'enfant*» (Bosse-Platière et al, 2011, p 155).

Lors de groupes d'accompagnement de professionnel-le-s[2], certains participants ont souhaité, dès le départ du dispositif, clarifier ce qu'ils mettaient sous le terme «observer»:

- *observer, pour les professionnel-le-s, c'est porter un regard qui essaie d'écouter et non de juger, qui se laisse guider par ce qu'il/elle perçoit, ressent de ce que l'enfant vit!*
- *quand on observe sans a priori, on découvre toujours de nouvelles facettes de l'enfant, dans la manière de jouer, quand il essaie de «négocier» avec un autre enfant.*

Dans ce chapitre, nous retiendrons principalement, sans du tout viser l'exhaustivité, les approches suivantes de l'observation :

- l'observation considérée comme dimension intégrante du soin à apporter aux enfants dans la vie quotidienne d'un service d'accueil (observer « dans l'action ») : les professionnel-le-s, par l'organisation rigoureuse qu'ils-elles mettent en place, connaissent tellement bien le déroulé des temps proposés aux enfants et ont une telle maîtrise des modes de présentation des «activités» (manière de donner le repas, de mettre au lit, d'aménager les espaces en fonction de l'intérêt des enfants,…) qu'une bonne partie de leur attention peut se concentrer sur l'observation. Cette manière d'envisager

1 Un son qui peut paraître harmonieux pour l'un, peut être repéré comme «dissonant » par une autre oreille.
2 «*Construire un cadre sécurisé et sécurisant pour chacun et tous les enfants*», dispositif d'accompagnement collectif de professionnels, mis en place par l'ONE de 2007 à 2009, Brabant wallon.

l'observation «tord le cou» à la représentation qui prétend qu'« *observer et travailler avec les tout-petits est impossible sauf à de rares moments de la journée*». Dès lors, l'observation des interactions avec l'enfant pendant l'activité menée par le-la professionnel-le devient possible. Nous en donnerons une illustration plus loin. (voir la situation «La petite cuillère de Romain» décrite plus bas dans ce chapitre).

L'observation peut être aussi l'observation de soi-même en interaction avec l'enfant, l'analyse du vécu en tant que professionnel-le dans l'interaction. Elle permet de contribuer à développer le contrôle des émotions de l'adulte[3] et de ne pas devenir intrusif pour permettre à l'enfant de s'épanouir.

La compétence d'observation de l'enfant par les professionnel-le-s leur permet d'apprendre à interagir «en suivant» l'enfant et à s'observer eux/elles-mêmes dans cette interaction.

– l'observation qui sert à poser des hypothèses de travail et développer des projets qui visent à améliorer les pratiques (observer «à distance»). Ces hypothèses de travail peuvent concerner différents aspects liés à la vie quotidienne du service, mais également les potentialités d'un enfant en particulier.

Un survol de la littérature en matière d'observation met en évidence que les définitions du terme «observation» foisonnent et désignent à la fois l'action, la méthode et le résultat. Les auteurs s'opposent sur ce qui relève à proprement parler de l'observation. Fontaine (2008, p 19), considère, par exemple, que l'observation que nous appelons à l'instar de D. Mellier (2005), un «soin», n'est pas une observation en tant que telle. Elle estime que ce dont parle Mellier relève de la vigilance. Nous optons, dans la première partie, pour une position différente en considérant que la présence à l'enfant exige une grande disponibilité psychique, une attention importante et une observation précise pour «suivre» l'enfant et ajuster ses attitudes professionnelles à ce qu'il manifeste.

Enfin, nous retenons aussi l'invitation à penser l'observation comme une démarche vers l'autre, ouverte, dynamique qui peut être réinterrogée par chaque équipe, dans chaque structure.

Penser l'observation comme une démarche vers l'autre

Si l'on n'y prend garde cependant, les observations menées et les réflexions qui s'échangent lors de leurs partages peuvent drainer des préjugés et la confirmation de ces préjugés, des projections, des interprétations, des rationalisations défensives,… Nous reviendrons à plusieurs reprises sur ce point fondamental.

La neutralité absolue est impossible à maintenir. Le fait d'observer une situation va immanquablement la modifier. L'inconscient influence à son insu sur la façon de voir et surtout d'interpréter les évènements. Le simple fait de regarder n'implique pas nécessairement que l'observateur ait réellement vu ou tout vu de ce qui se montre à lui. «*Selon les théories psychanalytiques, notre conscience (perception du monde réel) est constamment sous l'influence de notre inconscient. Il y a des éléments que nous ne voulons pas voir car ils éveillent des émotions pénibles souvent liées à notre passé : il y a des choses que nous espérons*

3 Afin d'éviter les projections inconscientes de son propre ressenti.

voir pour des raisons inconscientes également que nous projetons sans le vouloir dans la situation observée.

Il y a des parties de scène qui nous restent obscures parce que notre énergie émotionnelle a été captée et déviée par un autre aspect du phénomène étudié» (Watillon, 2010, p 6). L'observation d'un bébé peut réveiller en nous certaines émotions vécues comme des sensations quand nous étions très jeunes et qui peuvent nous pousser, à notre insu, à des gestes, des paroles qui ne sont pas en rapport avec la situation observée.

Il importe dès le départ de s'interroger sur le sens de l'observation, sur ce qui la motive.

Certaines conditions nous semblent essentielles à toute observation pour qu'elle produise les effets escomptés que nous décrirons tout au long de ce chapitre:

- veiller à un ordre chronologique dans l'observation : collecter l'information/décrire les faits et seulement les interpréter. Lorsqu'il y a observation «à distance», ce cheminement préside aux réflexions qui sont partagées par la suite avec d'autres professionnel-le-s. Pour que ce partage d'observations soit le plus adéquat, il doit être étayé de manière rigoureuse par les faits observés et les connaissances qui rendent pertinentes les hypothèses choisies pour démarrer le travail ;
- s'assurer que les professionnel-le-s disposent d'un accompagnement régulier par des personnes qui mettent à disposition leurs compétences tant méthodologiques que de contenus[4] ;
- dans le cas de l'observation «à distance», garantir au maximum la fiabilité et la pertinence des informations qui se dégagent de l'observation : cette fiabilité dépend très fortement de la pertinence des questions de départ, de leur cohérence avec l'outil choisi pour mener l'observation, de la rigueur de la démarche notamment. ■

Il importe de s'interroger sur le sens de l'observation, sur ce qui la motive

4 En lien bien entendu avec la psychologie de l'enfant et les conditions nécessaires pour garantir des conditions d'accueil de qualité.

2. OBSERVER «DANS L'ACTION»

Observer pour entrer en relation, s'ajuster aux manifestations émises par l'enfant, «prendre soin» de la manière la plus adéquate

2.1. Développer des attitudes professionnelles

2.1.1. Développer la capacité d'être là

Nous considérons qu'il y a une spécificité de l'observation par le-la professionnel-le de l'enfance, notamment dans le fait qu'il-elle maintient «en continu» son attention à l'égard des enfants dont il/elle a la charge.
Il nous a donc semblé essentiel d'aborder, en toute première instance, cette attitude observante comme faisant partie du soin (au sens de «take care») accordé à l'enfant. Elle est, pour nous, un outil fondamental car elle permet d'apporter les réponses adaptées aux signaux émis par l'enfant et nous la considérons comme une des formes de l'observation.
Nous verrons aussi qu' «*observer n'est pas seulement un outil de prise de connaissance et de meilleure compréhension de l'enfant, mais que c'est également une manière d'éveiller et d'entretenir son intérêt à l'égard de ce dernier*» (Tardos, 2001, p 54).

En ce sens, observer, pour le-la professionnel-le, c'est développer l'attention, la capacité à être là pour que ce qui peut se produire, en fonction de la situation, puisse émerger. Le fait de se centrer sur ce qui se passe «ici et maintenant» pour l'enfant dans sa singularité et son détail, aide le-la professionnel-le- à n'interpréter une situation et n'y réagir qu'après avoir recueilli des informations sur ce qui se passe pour l'enfant et en avoir compris le sens. De la sorte, le-la professionnel-le se sert de ce qu'il-elle voit, de ce qu'il-elle collecte par les sens, comme d'un outil. Observer n'est pas regarder.

Les enfants profitent du regard soutenant que le-la professionnel-le porte sur eux! Comme cela a été le cas pour Samira assise tout près de la barrière et qui, s'en étant approchée, a commencé à se hisser … On dirait qu'elle tirait parti du regard pour poursuivre ses efforts …

Selon David (1996, p.41): «*Il s'agit ici du regard sur le bébé et sur le bébé seulement : non seulement pour le connaître, ce qui reste essentiel, mais aussi pour entrer en relation avec lui, en le prenant comme partenaire à part entière, en écoutant en quelque sorte par notre regard ce qu'il exprime en gestes, en expressions faciales, en mouvements corporels, en variations de tonus, de position, d'orientation ou de détournement, en sons, en actions.*

C'est important pour le bébé de bénéficier d'un regard qui prête attention, donc existence, valeur et sens, à ce qu'il est capable de faire et d'exprimer, et d'entrer ainsi en dialogue.

Notre regard est pour le bébé ce que notre écoute est pour l'adulte, un mode indispensable pour amorcer et pour suivre une relation à partir d'un échange réel entre lui, qui s'exprime à sa façon, et nous, qui répondons à ce qu'il a montré ».

Observer, c'est permettre que ce qui peut se produire, en fonction de la situation, puisse émerger

2.1.2. Faire preuve de présence à l'autre

Comme le souligne Mauvais (2007), une observation sans sollicitude, sans attention chaleureuse, sans empathie, risque de déshumaniser le regard sur l'enfant, et en conséquence l'enfant lui-même alors que cet effort d'attention et d'ajustement permet d'accueillir le bébé dans sa totalité.

Le fait de porter consciemment une grande attention à l'autre est «*la condition d'une vraie rencontre entre deux psychismes et devient source de plaisir et de satisfaction de part et d'autre. Pour l'adulte soignant, il s'agit, dans un mouvement vers le bébé, d'être attentif avec tous ses sens et sa sensibilité, mais aussi d'être à l'écoute de l'écho en soi de ce qui est perçu. C'est là une attitude exigeante mais qui, intégrée au travail d'équipe, dans une réflexion permanente, lui apporte sécurité et compétence. Elle permet à l'adulte de percevoir que le bébé est lui-même un extraordinaire observateur qui tire un bénéfice immédiat de cette attention que l'adulte lui porte. Il capte celle-ci par tous ses sens et fait un travail psychique fondamental en reliant entre elles toutes ses perceptions*» (Appell, 1995 , p.105). Il s'agit bel et bien ici d'une forme d'accompagnement psychique.

Quand un-e professionnel-le effectue un change, par exemple, il est fondamental qu'il-elle puisse, au travers de l'observation, c'est-à-dire la grande attention qu'il-elle porte à l'enfant, au travers du regard et de ce qu'il-elle observe, être attentif-ve à laisser la place à l'initiative de l'enfant, à décoder ce qui se passe pour lui mais aussi à lui offrir un support à penser, de la manière la plus ajustée à ce qu'il a manifesté. E. Hüvos nomme cette compétence professionnelle de présence à l'autre «*la sensibilité situationnelle*» et la définit en deux niveaux indissociables:

- identifier les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation- recherche, leurs intérêts, leurs initiatives, et comprendre les demandes d'aide, de négociation, de compromis … repérer les signes de dénégation, de refus, ou de rejet ;
- interpréter ces signaux comme indicateurs de la qualité d'activité, des niveaux d'autonomie et de mesure de la sécurité affective. (ONE, 2002, p.122).

A noter que certains enfants en situation de handicap peuvent manquer de réactions (être très calmes, dormir beaucoup, jouer dans leur coin, …), ce qui diminue les possibilités d'émergence de moments de communication et du plaisir partagé d'être ensemble dans le lien.

LE CHANGE DE JODIE

La scène se passe lors d'un moment de change. Hélène a installé Jodie (huit mois), atteinte du syndrome de Down sur la table à langer. La petite fille est habituellement très calme, voire apathique, dort beaucoup... S'il est possible d'établir des interactions non verbales avec elle, comme avec tous les autres enfants, Hélène a pu observer que Jodie réagissait de manière un peu décalée par rapport à ses sollicitations.

Jodie semble ne pas apprécier d'être déposée sur la table, elle pleure très brièvement et de manière peu réactive.

Hélène la regarde attentivement et établit un contact visuel avec elle. Elle se penche vers elle et la réconforte : *« oh, tu n'as pas l'air d'apprécier que je te déshabille... Jodie, tu as un peu froid ?... Tu n'aimes pas avoir froid...».* Jodie arrête de pleurer et fixe Hélène, esquisse un léger sourire ... Hélène continue de lui parler en poursuivant le change. Elle la prévient qu'elle va mettre de la pommade car Jodie *«a des rougeurs sur le siège »* et que *«ce sera un peu froid»*... que «*cela ne va pas durer*»... Entre chaque geste, elle attend des réactions même discrètes de la petite fille qui participe des yeux et en bougeant doucement les jambes et les bras, à son rythme.

Cet échange, comme tous ceux qui suivront dans les moments privilégiés de soins entre Hélène et Jodie, renforceront sa confiance en elle et lui montreront progressivement que la communication est gratifiante. De son côté, Hélène est amenée à aiguiser ses capacités d'observation et d'ajustement aux signaux émis par l'enfant. La communication et l'échange sont soutenus par l'adulte et entraînent une gratification tant pour elle que pour l'enfant.

«Pour que l'attention consciente puisse prendre contact plus profondément avec la vie psychique du bébé, il faut qu'elle puisse être « travaillée », que la professionnelle qui observe suspende son jugement immédiat pour accepter de réfléchir après coup à ce qu'elle aurait pu observer.

Ce travail concerne ce qu'il est convenu d'appeler la fonction contenante de l'observateur. Elle implique un travail de la fonction contenante, travail qui peut être défini comme recevoir, contenir et transformer les émotions et anxiétés du bébé et de la famille. Cela nécessite une démarche de formation» (Mellier, 2005, p 15).

Les observations que le-la professionnel-le réalise, doivent pouvoir être mises en lien avec ce qu'il-elle connaît du développement des enfants en général. Néanmoins nous rejoignons Golse (2005), affirmant que *«les grands modèles de développement, s'ils parlent de tous, ne parlent finalement de personne. Seule l'observation permet une pratique et une théorisation spécifiques d'une histoire individuelle donnée»*.
Les informations échangées avec les parents, dès la première rencontre et au quotidien, l'aident à affiner cette connaissance «individuelle» de chaque enfant. La très bonne connaissance que l'adulte acquiert de chacun des enfants «qu'il porte dans sa tête» a pour effet de renforcer son intérêt professionnel et son sentiment de compétence propre.

De manière naturelle, le tout-petit interagit avec son environnement et suscite les interactions avec l'adulte: il a la compétence de faire en sorte que l'adulte prenne soin de lui (en dehors des pleurs).
Quand l'adulte s'approche, le jeune enfant souvent commence à agiter les jambes, se tortille, tend les bras,… Un enfant atteint de troubles moteurs par exemple, mettra plus de temps à réagir et à ajuster son tonus. D'où l'importance de bien ajuster ses observations en fonction de cet enfant-là.

La capacité d'observation telle que nous l'avons approchée s'exerce également dans le soutien à distance que l'adulte apporte à l'enfant, par sa présence, «*dans une juste proximité*». (Mauvais, 2010). Le « soutien à distance » peut s'exprimer de différentes manières : en portant un regard intéressé sur l'activité que l'enfant est en train de mener (lorsqu'il s'affaire autour de la dinette, par exemple), en le soutenant le plus adéquatement possible sans faire à sa place…

Encourager du regard, sans faire à la place de l'enfant

Dans cette situation, on voit que grâce à son observation, l'adulte soutient l'enfant par rapport aux compétences qu'il a pu développer. Elle ne laisse cependant pas l'enfant «seul» ou «livré à lui-même» et l'encourage du regard, sans faire à sa place[5].
A noter le rôle important joué par le regard attentif et soutenant de l'adulte dans la progression de l'enfant. La professionnelle adapte ses interventions à ce que Lucas manifeste en l'aidant «juste ce qu'il faut» pour qu'il puisse être le plus autonome possible dans l'activité.
Cette façon professionnelle d'agir, de manière soutenue et répétée, fonde la sécurité interne et le développement progressif d'un sentiment de compétence chez le jeune enfant : ce sont là des facteurs essentiels pour grandir.

5 On pourrait également citer ici la notion d'«attente patiente» développée par E. Hüvos (Institut Loczy, Budapest).

L'OBSERVATION SOUTENANTE DE LUCAS

Une personne qui accompagne des professionnel-le-s a réalisé l'observation suivante lors d'une visite. Ce moment se passe chez deux co-accueillantes[1]. L'une d'elles, Mme V., a demandé à l'observatrice de porter une attention particulière à un enfant du groupe, Lucas, pour pouvoir échanger à son sujet. Ce qui guide notre intérêt ici est l'adéquation des attitudes professionnelles de l'accueillante au travers de l'observation «en action» qu'elle adopte.

«Lors de mon arrivée, je remarque que Lucas joue seul alors que les cinq autres enfants (tous des «grands») ont beaucoup d'échanges (...).

Un peu plus tard dans la matinée, Mme V invite les enfants à table. Ceux-ci viennent s'installer de manière autonome. Lucas reste près de blocs. Mme V se retourne vers lui, lui sourit et s'adresse à lui en tirant une chaise à côté d'elle: «Viens Lucas, viens t'asseoir avec nous, nous allons manger des morceaux de pomme...». Lucas se lève et vient s'asseoir. Mme V. place le plat de pommes au milieu de la table et encourage les enfants qui ont chacun une assiette, à se servir dans le plat. Lucas ne réagit pas, il regarde la scène. Mme V. dépose un quartier de pomme sur son assiette, l'avance plus près de lui. Lucas mange le quartier de pomme... Il ne montre pas de volonté de se resservir comme le font pourtant les autres enfants. Mme V. l'encourage par un sourire et avance le plat plus près de lui... Il prend un morceau avec sa main et le mange... Mme V. le soutient avec un regard bienveillant et le félicite... ».

1 Il s'agit d'un accueil effectué par une personne à son domicile et de manière indépendante. Cette personne n'est pas liée à un service d'accueillantes, le contrat d'accueil est traité directement entre elle et les parents. Dans ce cas, ce système est réalisé par deux personnes (système de co-accueillantes).

2.1.3. Soutenir un système de communication « interactif »

Il importe d'indiquer aussi que toute observation n'est pas «soignante» de nature, mais le devient lorsque le-la professionnel-le se rend présent-e, disponible aux émotions de l'enfant, à ce qu'il peut ressentir et penser. Cette disponibilité à l'autre permet d'agir en synchronie et en réponse à l'activité du bébé qui se manifeste par les gestes, mais aussi par les mimiques, les regards, les vocalises,…

Concrètement, cela permet, par exemple, de voir si l'enfant apprécie de boire au début du repas ou pendant le repas plutôt qu'à la fin ou d'arrêter de le nourrir sans lui imposer «*une dernière cuillerée*» quand ce dernier indique, par son attitude, qu'il a suffisamment mangé.

Agir de cette manière donne progressivement au tout petit le sentiment d'être partenaire, de pouvoir influer sur les événements.
L'expression des compétences du jeune enfant, le déploiement harmonieux de son activité sont étroitement liés à la capacité des adultes à les observer, les reconnaître et surtout leur faire place en situation quotidienne.

Dans les moments privilégiés de relation (par exemple, pendant une mise au lit), une régulation mutuelle très fine peut s'installer dans l'alternance des phases d'approche et de retrait manifestées par les mouvements de la tête et les regards de l'enfant. Ce sont des moments où l'enfant «initie» la conversation par des mimiques, des sourires, moments où l'adulte lui répond en diminuant ses réponses de manière progressive pour que l'enfant puisse en quelque sorte « relancer » l'échange. Les comportements de l'enfant et le rythme d'alternance

qu'il induit doivent être bien saisis par l'adulte pour permettre à la réciprocité de se développer. Cette configuration rythmique est propre à chaque enfant.

Des cycles de comportements entre les partenaires se mettent en place, réglés comme l'indique Brazelton (1988, p.25), tels «*des systèmes homéostatiques de communication ou des phases dyadiques*». Les réalités que recouvrent les patterns décrits par l'auteur sont loin d'être des comportements isolés, successifs : phase d'accueil et de disponibilité du bébé, orientation mutuelle chez les deux partenaires, phase de dialogue (jeu suivi de désengagement momentané), puis cycle d'attention mutuelle, vocalisation, désengagement. Ces patterns sont fluides et rythmiques lors des relations avec la personne qui prend soin de l'enfant alors qu'ils sont en dents de scie avec les objets.

C'est parce qu'il y a réciprocité qu'il peut y avoir synchronie affective, l'interaction étant un système mutuellement réglé dans lequel chaque partenaire modifie son action en réponse au feedback provenant de l'autre (adulte – enfant / enfant – adulte). Ils sont propres à chaque dyade.

2.1.4. Une compétence professionnelle à accompagner

Ce travail d'observer «en action» est le résultat d'une élaboration consciente et qui demande des temps de travail en équipe (pour partager autour de ce qui est vécu) et de formation.

Le-la professionnel-le est ainsi amené-e, dans les réunions d'équipe prévues à cette fin, à parler d'un enfant, de la vie en groupe, du déroulement des faits, de la façon dont est perçu l'enfant par chacun-e, des émois et émotions ressenties, de ce qu'il a été tenté de faire, de ce qui a été fait, de la façon dont l'enfant y a répondu…

S'amorce alors, à partir des observations, un partage qui montre comment l'enfant est perçu par chacun-e. Il importe aussi que ce partage puisse être soutenu par l'accompagnement de l'équipe effectué par une personne extérieure (accompagnateur, superviseur,…). Ce partage aide le travail de réflexion, de soutien et d'accompagnement des compétences de l'enfant et de ses intérêts : recherche du matériel qui correspond le mieux aux goûts de chacun, respect des rythmes,…

LE DÉBARBOUILLAGE DU VISAGE DE MAËLLE

Un exemple de ce travail partagé et de ce regard collectif porté sur l'enfant :

«Valérie, l'une des puéricultrices du petit groupe d'enfants, a remarqué que Maëlle (3 ans et 2 mois, atteinte d'une maladie génétique rare) peut à présent se laver les mains seule après le repas, lorsqu'elle en a envie. Elle partage cette observation avec les membres de l'équipe.

Le lendemain, à la fin du repas, Bérengère, une autre puéricultrice du petit groupe, tend un gant de toilette mouillé à Maëlle et place un petit bassin devant elle. Maëlle regarde Bérengère avec attention. Bérengère l'encourage: « Vas-y... c'est pour te débarbouiller ! Tu as des traces de carotte autour de la bouche...» (Bérengère lui montre en pointant l'endroit sur son propre visage).

Maëlle avance la main ... s'arrête ... met la main droite dans l'eau du bassin et l'approche de sa bouche... Bérengère l'encourage et place le gant de toilette sur sa main gauche!... Maëlle regarde sa main, rit, amusée par la situation, commence à se frotter la bouche avec le gant de toilette[1]...».

Une puéricultrice dans un milieu d'accueil

1 Témoignage d'une professionnelle dans le cadre d'un groupe collectif de réflexion, «Accueillir les enfants en situation de handicap : quelles conditions ?», mené dans la province du Brabant wallon. Ce groupe, composé de professionnel-le-s de la partie enfance, de professionnel-le-s spécialisé-e-s et d'agents ONE a été mis en place par l'ONE dans le cadre de ses missions d'accompagnement. Il s'est réuni de manière régulière de décembre 2008 à octobre 2010. L'ensemble des rencontres a fait l'objet de documents écrits non publiés.

Le travail avec les enfants est très confrontant : les professionnel-le-s sont face à des très jeunes enfants qui expriment leur vécu intérieur « à l'état brut », ce qui entraine une « résonnance affective » interne propre à chaque professionnel-le. Chaque jour, ces professionnel-le-s vivent des situations qui peuvent activer chez eux-elles des éléments liés à leur propre vécu d'enfant ou de parent. Par exemple, l'enfant qui vient à la crèche avec un sous-vêtement tâché depuis quelques jours, l'enfant qui mord systématiquement le même autre enfant avec beaucoup de détermination, les parents vivant une séparation difficile …
«*Ces situations, parfois quotidiennes, peuvent ramener la professionnelle à des situations et des thèmes fondateurs, archaïques même parfois qui se sont joués pour elle lorsqu'elle était tout petit enfant et qu'elle ne pouvait pas véritablement le 'penser', tout juste le vivre, l'éprouver. Pourtant, ces situations de l'enfance ont constitué une sorte de 'creuset' où se sont formées les premières représentations de la relation à autrui*» (Dethier, 2007).

Construire avec l'enfant une relation sur un mode «tempéré» où domine l'attention mutuelle

Lorsque le-la professionnel-le fait face à une situation qui «réactive» des éprouvés anciens, il-elle peut montrer une sensibilité particulière qui la fait sortir de son contrôle professionnel.
Cette sensibilité due à son histoire peut conduire tout aussi bien à une forte empathie, parfois débordante qu'à une irritation voire à une intolérance. Elle influence aussi ses valeurs, sa façon de comprendre (ou de ne pas comprendre…) les situations rencontrées, enfin sa façon «d'être à l'autre».

« *On pourrait dire que notre histoire traverse, souvent incognito, le regard que nous portons sur l'enfant ou la famille mais elle colore aussi nos actes, nos gestes et la relation que nous nouons avec eux*» (Dethier, 2004, p.21).

Le travail d'équipe, qui permet aux professionnel-le-s d'entretenir ensemble la réflexion sur les pratiques, permet de confronter les points de vue et d'objectiver ce que chacun perçoit de la situation.
Lorsqu'un-e professionnel-le est dans une attitude observante avec un enfant en particulier, l'objectif consiste à la fois à acquérir une bonne connaissance de l'enfant et à ajuster ses pratiques professionnelles à ce que l'enfant émet et de vivre une expérience qui pourra faire partie d'un travail de réflexion avec l'équipe. Il-elle pourra, dans les réunions consacrées au travail sur les pratiques, parler de cet enfant, de la vie du groupe, du déroulement de la situation observée, de ses propres émotions et émois, comment il-elle a perçu l'enfant, …

L'institution devrait donc, selon Appell (1995, p.104), «*mettre en place des conditions pour soutenir les professionnel-le-s à penser et à construire leur relation avec l'enfant sur un mode «tempéré», à rechercher une manière d'être ensemble où domine l'attention mutuelle plutôt que les effusions et l'exubérance… avec les contrastes et ruptures que celles-ci entraînent et où l'empathie pour l'enfant l'emporte sur la recherche de proximité physique*».
Ce travail, réalisé dans le cadre d'un accompagnement d'équipe, (supervisions, accompagnement, moments formatifs, …) est un appui considérable pour le travail des professionnel-le-s confronté-e-s quotidiennement au vécu des très jeunes enfants.

On pourrait conclure ce point en soulignant, comme l'indique Jardin (1998), que l'équipe (l'institution) offre une contenance à la puéricultrice qui contient l'enfant.

2.2. Pourquoi avoir recours à l'observation comme «un soin» ?

Dans les premières années de sa vie, le jeune enfant est en pleine construction de son identité : il apprend à reconnaître son corps comme différent de celui de sa mère, de son environnement, à reconnaître ses émotions et à les exprimer progressivement. Ce travail psychique, l'enfant le fait d'abord avec ses parents. Mais les personnes qui assurent le relais ont aussi, à cet égard, une importante responsabilité.

Même si des étapes de développement peuvent être observées d'une manière assez similaire chez tous les enfants de la terre, on constate de grandes variabilités entre les enfants dès la naissance, leur donnant ainsi leur propre style de réactivité.

Différents aspects de la prise en charge sont nécessaires pour pouvoir prendre en considération de manière adéquate chaque enfant. Ces aspects, qui vont être brièvement décrits ci-dessous, montrent à quel point la fonction observante[6] qui amène à «observer dans l'action», est tout à fait capitale dans l'accueil des enfants en dehors de leur famille : elle ne se limite pas à «enregistrer» ce qui se montre dans la situation, mais elle soutient aussi ce que l'enfant vit intérieurement. Elle permet dès lors au-à la professionnel-le d'ajuster ses attitudes et gestes à la fois en s'appuyant sur les connaissances générales à propos des enfants et en prenant en compte les caractéristiques propres de l'enfant à qui il-elle est en train de prodiguer des soins.

Parmi ces aspects de la prise en charge, citons la nécessité de prendre en compte l'éprouvé du jeune enfant, de l'accompagner progressivement dans la découverte de soi et de ses propres compétences, de le faire bénéficier d'une présence attentive et soutenante, d'individualiser la relation.

2.2.1. Prendre en compte l'éprouvé de chaque enfant

Il nous semble important de (re)situer ce que vit le bébé dans les premiers mois de sa vie : il vit dans un univers complet d'éprouvés, de sensations qu'il ne peut « penser » et ne peut donc véritablement reconnaître mais au travers desquels il peut passer durant les différents moments de la journée: bruits, images, odeurs, silences, … Il est également traversé par diverses sensations éprouvées en fonction de la manière dont l'adulte le porte: impression d'être «transporté» dans l'espace quand il est soulevé pour être pris dans les bras ou à l'inverse, d'être enveloppé doucement par des bras qui le prennent de son lit,… Il éprouve également des sensations intérieures parfois contradictoires : tiraillements venant de son estomac lorsqu'il a faim, sensation de froid, torsions internes et crampes, mais aussi soulagement quand «la boule de lait» descend dans son estomac et lui procure une sensation agréable de soulagement, de plaisir…

Il est également extrêmement sensible aux émotions de l'adulte : le plaisir, l'étonnement, le rejet, le malaise,… Le fait qu'il ait déjà vécu neuf mois de gestation lui permet d'appréhender une partie des données qu'il perçoit pendant ses périodes d'éveil.

La permanence est un besoin qui apparaît tout aussi fondamental pour la construction psychique de l'enfant. C'est elle qui lui donnera la sécurité de base afin de se repérer dans un monde où tout est nouveau et étrange. «*La*

6 ONE (2002), pp 65-66.

répétition et le quotidien sont les éléments fondateurs de la sécurité psychique de base. Les émotions diverses qui traversent le tout petit ne seront apaisées que parce que sa perception lui est familière, maintenant ainsi sa continuité d'existence et lui donnant l'occasion d'être «acteur». A ces conditions, l'inattendu peut aussi s'inviter et être le bienvenu sans que cela occasionne pour l'enfant l'impression de se perdre» (Léon, 2010, p 29).

Dès la naissance, le bébé peut être considéré comme une personne riche en compétences potentielles, mais il est également très dépendant de l'adulte au niveau psychique et physique.

Les liens, pour Brazelton (1988, p.25), se tissent déjà avant la naissance puis dans les heures qui suivent et vont se consolider au cours d'un long apprentissage où chacun fait la connaissance de l'autre, où chacun interagit avec l'autre et réciproquement, entraînant un (re)modelage des liens selon des mécanismes d'interrelations. Le jeune enfant est capable de provoquer, de susciter, de déterminer les réactions de son entourage et est un partenaire actif dans les signaux qu'il envoie, attentif aux réponses qu'il reçoit.

Il convient également d'ajouter que durant une journée, il passe par différents niveaux de vigilance et d'activité et qu'il réagit différemment à une même stimulation selon son état.

De fait, en dehors du sommeil, l'enfant passe par trois ou quatre états qui se succèdent en dehors du sommeil, états qui nuanceront ses réactions.

«*Les définitions des états de conscience font référence au niveau de disponibilité du jeune enfant. Les six états vont du sommeil profond et léger à l'état de semi conscience, puis à l'état alerte et très disponible jusqu'à la fureur, et enfin aux pleurs qui rendent l'enfant inaccessible. L'état de conscience apparaît comme un système régulateur de base. Si l'enfant parvient à garder le contrôle sur ses états de conscience, il peut déterminer s'il veut recevoir ou non le monde qui l'entoure et y réagir et à quel moment. Par exemple, dans un environnement bruyant, sur-stimulant, le nouveau-né va entrer dans un état de sommeil profond ou pleurer d'une façon inaccessible*» (ONE, 2002, p.102).

Avoir des éléments concernant ces états de conscience de chacun des enfants accueillis est nécessaire à le-la professionnel-le pour comprendre ses réactions. Selon l'état où l'enfant se trouve, la stimulation est ou n'est pas adéquate. Quand des stimuli ajustés sont présentés dans les états de conscience appropriés, on peut observer un système nerveux central intact et adaptable. Une attention particulière au respect du rythme du bébé apparait donc tout à fait **primordiale**.

L'ENFANT DANS UN ENVIRONNEMENT INCONNU

L'arrivée de l'enfant dans un milieu d'accueil peut fragiliser son psychisme.

En effet, il se retrouve au milieu d'autres enfants, ses pairs, sans la présence de ses parents, pour des temps plus ou moins longs...

Lorsque l'enfant est plongé dans un environnement qu'il ne connaît pas, il risque de se sentir lâché, perdu psychiquement. Tout petit, il peut lui arriver de pleurer et de s'affoler lorsqu'il entend crier un autre enfant, car il assimile les ressentis de l'autre avec les siens.

Il doit aussi faire face à des alternances irrégulières de séparations – retrouvailles avec son / ses parent(s) et les professionnelles du milieu d'accueil. Le rôle de l'observation est de donner un contenant et de permettre à l'enfant de ressentir un sentiment de continuité d'existence dans des micro ruptures (par exemple, en laissant à chacun, enfant et parent, le temps de se retrouver après une journée d'accueil).

Il est primordial d'accorder une attention particulière au respect du rythme du bébé

2.2.2. Accompagner progressivement le tout-petit dans la découverte de soi et de sa propre compétence

L'éprouvé que la personne qui s'occupe de lui va lui apporter une réponse ajustée procure à l'enfant un sentiment de bien-être et renforce l'attachement. Par exemple, il ressent un tiraillement intérieur intense, il pleure, sa mère (et ensuite le-la professionnel-le dans le service d'accueil) vient et le nourrit. Au travers du renouvellement fréquent de l'expérience d'être nourri en écho à son besoin, il va pouvoir se sentir en confiance et sécurisé et apprendre également à «mettre des mots»[7] sur ce qui se passe en lui, le communiquer à l'adulte qui lui apporte une réponse en retour. Le fait que l'adulte apporte une réponse adéquate à ce que l'enfant exprime l'amène à mieux adapter les signaux qu'il émet pour obtenir la réponse qui calme, qui apaise devant ce flot continu de sensations étranges… Cela l'aide aussi à anticiper la réponse : le simple fait de voir arriver la personne qui prend soin de lui, lui permet de patienter un peu…

Selon Brazelton (1988, p.27), le jeune enfant est d'emblée en mesure d'adresser des signaux à son entourage pour faire savoir s'il se sent bien ou moins bien. En lui répondant, les personnes qui le prennent en charge lui procurent le contrôle nécessaire qui lui manque, sur ses propres réactions. Elles lui fournissent le support qui lui permet de se tenir réceptif et de répondre aux événements qui se produisent dans son environnement. Ce qui en retour, encourage l'enfant à approfondir sa connaissance de soi et lui donne l'opportunité de faire l'apprentissage du sentiment de compétence. Cet apprentissage, au travers du mélange de l'excitation intérieure produite par l'acquisition de chaque phase nouvelle du développement comportemental et du renforcement par les réponses des parents (ou des adultes qui prennent soin de lui), apporte à l'enfant des sensations enrichissantes de maîtrise de soi et de son environnement.

La prise de conscience qu'il peut agir sur son environnement est bénéfique pour la croissance et l'évolution de l'enfant

Quand un enfant, aussi petit qu'il soit, se rend compte qu'il peut agir sur son environnement, cette prise de conscience a un effet bénéfique[8] pour sa croissance et son évolution.

Conjointement, la maturation de son système nerveux et de son système moteur forge la base de son développement. Progressivement, dans l'interaction avec son milieu environnant, le jeune enfant va faire l'expérience répétée de ce qu'on appelle la contingence.

Lorsqu'il agit d'une certaine manière, un événement survient. Lorsqu'il est placé au tapis, par exemple, et remarque un objet qu'il souhaite attraper tout près de lui, il va mettre en place plusieurs comportements pour parvenir à ses fins : il tend la main, se tourne en roulant sur lui-même, le saisit. Cette expérience

7 En utilisant progressivement des pleurs différenciés. En effet, progressivement, l'enfant ne pleure plus de la même façon s'il a faim, froid ou est contrarié.

8 L'enfant est reconnu par l'adulte comme un sujet à part entière qui est acteur dans son environnement.

simple lui permet de se rendre compte que son activité produit des effets. Plus tard, il agite l'objet et se rend compte que cet objet produit un son… Dès lors une véritable structuration interne commence. Grâce à son activité, l'enfant construit des modèles internes de compréhension du monde environnant. Il vit la même expérience quand il attrape une balle en mousse qui se déforme sous la pression de sa main,…Cette expérience répétée d'un événement qui succède immédiatement à son action nourrit une dynamique qui renforce son sentiment de compétence et le pousse à agir, même dans des situations nouvelles. L'enfant ne connaît bien que ce sur quoi il agit lui-même et de lui-même.

Cependant, dans la vie quotidienne, l'enfant peut également vivre un tas de situations de «non-contingence». Lorsqu'il est par exemple absorbé par l'observation de ses mains et que soudain surgit un hochet qu'un adulte à proximité agite… ou lorsqu'il est soudain soulevé du sol sans explication, alors qu'il jouait calmement au tapis…Autant de situations où l'enfant n'a guère l'occasion d'établir un lien entre son activité et les événements qui se produisent.

D'où l'importance d'aménager les situations où en fonction de son intérêt et de ses compétences, il peut explorer, être actif ! Il importe également de développer une attitude professionnelle, au travers de l'observation, pour agir en synchronie avec l'enfant et pour aménager des moments privilégiés de relation où le plaisir est partagé mais où l'initiative est laissée principalement à l'enfant.

2.2.3. Faire bénéficier l'enfant d'une présence attentive et soutenante

Un autre ingrédient indispensable pour qu'il se sente accompagné, soutenu, compris est la présence humaine qui communique avec lui, nomme, verbalise avec des mots, mais également des gestes et des mimiques. «*Lorsqu'il est séparé de sa famille, le petit enfant est fragilisé dans sa continuité interne encore en cours de construction et qui est étroitement tributaire de ses liens avec ses proches. La séparation qu'il vit dans le lieu d'accueil entre alors en résonance avec le processus de « séparation-individuation » dans lequel il est engagé. Il lui faut donc qu'il puisse s'appuyer sur la stabilité de l'environnement humain et matériel offert par le lieu d'accueil*» (Mauvais, 2010)[9].

La sécurité psychique nécessaire, le fait de se sentir relié à autrui va s'établir dans l'élaboration progressive d'un lien entre lui et le petit nombre de professionnel-le-s qui s'en occupent et ce, au travers des soins, des moments de partage, d'intimité et d'interactions.

Aménager des situations où le tout-petit peut explorer, être actif

9 La question de la continuité gagne à être travaillée en profondeur et considérée comme une orientation fondamentale du projet d'accueil. Nous invitons le lecteur à poursuivre la réflexion sur cet axe.

L'ACCUEIL DE MAY

Les observations minutieuses nous aident à comprendre ce que l'enfant exprime au travers de différents comportements.

«May fréquente notre crèche depuis quelques temps maintenant. Quand ses parents nous ont demandé si nous étions d'accord de l'accueillir, nous savions que May avait de graves problèmes psychomoteurs et nécessitait une attention toute particulière.

Nous avons décidé en équipe d'une organisation pour permettre d'assurer à May beaucoup de continuité. C'est Sophie qui a proposé de prendre May en charge de manière habituelle, en collaboration avec Johanne et Leïla. Les premiers temps n'ont vraiment pas été évidents : May pleurait beaucoup, sans raison apparente... Elle avait des manifestations très discrètes ou inhabituelles et qui n'étaient pas toujours très claires à comprendre pour que nous puissions y répondre de manière pertinente.

C'est en partageant avec les parents que nous avons obtenu des clés supplémentaires pour décoder les manifestations de la petite fille.

Quand Sophie a pu accepter que sa tâche consistait avant tout à contribuer à l'épanouissement de May à la crèche et non à la stimuler, les choses ont été beaucoup plus faciles...

Se sentir bien avec nous ne signifiait pas forcément la même chose que progresser.

Une responsable de milieu d'accueil[1]

1 Idem note 1, page 110.

L'importance accordée aux choses qui se répètent donne des repères et évite les ruptures

Les professionnel-le-s vont établir avec cet enfant et sa famille des rituels qui font sens pour l'enfant, pour lui permettre d'anticiper sur ce qui va lui arriver, pour qu'il puisse se repérer et appréhender petit à petit la nouveauté (les mêmes choses étant toujours faites dans le même ordre).

L'importance accordée aux choses qui se répètent donne des repères et évite les ruptures, les discontinuités qui feraient vivre à l'enfant «de l'intérieur» la sensation d'être disloqué, d'être en mille morceaux. L'observation aide les professionnel-le-s à réfléchir aux sources possibles de discontinuité et à y pallier de manière à assurer à l'enfant une sensation de bien-être.

2.2.4. Individualiser la relation pour chaque enfant et en fonction de la situation singulière qu'il vit

Il s'agit de la part du-de la professionnel-le de «*l'aptitude à recevoir ce qui vient de l'enfant, de chaque enfant, à s'adapter à lui dans une réponse suffisamment régulière, source de continuité, mais jamais identique dans un climat de plaisir mutuel. Si on a pu dire que le tout-petit a besoin de stimulations, celles-ci n'ont de sens que si elles sont proposées en tenant compte de ce qui est manifesté par lui à un moment donné. C'est à travers cette qualité de réponse que l'enfant peut, petit à petit, intégrer ses expériences, anticiper, se construire psychologiquement : rythmicité, répétition, essentielles au repérage du jeune enfant, mais en se gardant du geste automatique, du climat de monotonie puisqu'on sait que*

la dynamique psychologique du bébé, si elle se fonde sur la continuité, n'autorise que peu de réponses stéréotypées qui définiraient avec exactitude le comportement adéquat à une situation donnée» (Bosse-Platière et al, 1995, p.146). De nouveau ici, l'observation est tout à fait essentielle.

L'accueil du jeune enfant en dehors de la famille suppose cette proximité d'adultes qui lui offre une qualité de soins dans la continuité, mais aussi dans la singularité de la situation.
Ce soutien requiert une qualité d'attention pour chacun des enfants accueillis, ce qui a un coût en énergie psychique.

Au travers de cette grande attention, l'adulte offre à l'enfant le support même de l'accompagnement psychique en lui portant un réel intérêt et par là, en permettant à une dynamique relationnelle de s'installer.

LA PETITE CUILLÈRE DE ROMAIN

Dans la situation décrite ci-après, transcrite de la vidéo «Dialogues» (1989), on peut voir comment Rachel[1] (puéricultrice de référence de Romain), par son observation, module ses interactions sur le comportement de Romain et lui permet ainsi de participer activement au moment du repas.

Dans une des séquences, Romain (18 mois) est assis en face de Rachel. La professionnelle est occupée à lui donner son repas. Celui-ci est bientôt terminé : Rachel racle le pot avec la cuillère et dit à Romain: *«Voilà, c'est la dernière bouchée que je te donne»... Elle attend sa réaction puis continue: «Il n'y en a plus!».* Elle penche le pot vers Romain et l'approche de lui.

Romain sourit et avance le buste, en pointant doucement la cuillère du doigt.

Rachel se penche pour se lever, mais remarque l'intérêt de Romain pour la cuillère. Elle lui dit *« tu regardes la cuillère ?».* Elle effectue une courte pause en avançant le pot vers Romain et en l'encourageant du regard: *«Oui, tu peux le prendre... ».* Romain hésite. Rachel sourit: *«Prends-la!»*, ajoute-t-elle sur un ton très doux. Romain se saisit de la cuillère et la tourne dans le pot quelques fois ... Il regarde Rachel, sourit (elle lui sourit en retour) puis lâche la cuillère.

«Je peux aller remettre le pot maintenant », s'enquiert Rachel. Elle attend un bref instant. *«Regarde, il est vide»* poursuit-elle en lui montrant à nouveau le bol. Elle se lève et se dirige vers la table de travail. Romain la suit des yeux.

Dans cet extrait, on voit que Rachel respecte une chronologie précise dans les changements de position proposées dans les étapes du repas (protocole de repas bien rôdé): elle permet ainsi à Romain de repérer petit à petit des séquences, d'anticiper sur ce qui se passe.

Mais elle reste en même temps attentive à Romain au cours de ce repas-là qui est filmé.

Lorsqu'il s'intéresse à la cuillère, la montrant du doigt, Rachel suit cette démarche sans l'interrompre. Mais elle s'interrompt, dans la succession des tâches qu'elle a programmées, s'intéressant à ce que l'enfant manifeste dans la situation et l'encourageant. Elle donne à l'enfant le temps de répondre et prend en compte cette réponse dans son action suivante. L'enfant dispose ainsi d'un espace ouvert où il peut s'exprimer, où il est invité à le faire.

Cette disponibilité offerte à Romain lui permet de prendre une part active dans le repas, de mener son projet jusqu'au bout, si petit soit-il. On peut voir sur le visage de Romain beaucoup de détente et de plaisir d'agir car il est sujet présent à ce qui se passe. Ce n'est que lorsque Romain détourne son attention de la cuillère que la puéricultrice reprend le protocole où il était.

1 Ce nom est un nom d'emprunt.

Pour permettre à l'enfant de pouvoir «repérer» et prendre une part active dans son moment de repas, la répétition de la séquence est importante. Pourtant, à chaque repas, la séquence ne peut jamais se dérouler à l'identique si l'on veut que ce moment reste un espace d'apprentissage pour l'enfant. C'est un rituel où le-la professionnel-le suit l'enfant dans un moment privilégié de soins où ils partagent ensemble une expérience de vie.
Du fait que l'adulte «suit» l'enfant, une véritable interaction – communication s'engage.

Un rituel où le-la professionnel-le suit l'enfant dans un moment privilégié de soin où ils partagent une expérience de vie

En conclusion

L'observation, que l'on peut aussi nommer la fonction observante, sert à la fois l'enfant et l'adulte : elle est le support de l'investissement volontaire de la part du-de la professionnel-le, d'un intérêt maintenu pour l'enfant. On peut dire qu'elle nourrit la relation de l'adulte avec l'enfant, mais qu'elle est aussi le fondement pour qu'une réponse adaptée/ajustée lui soit proposée.

Au travers de cette attitude observante, les professionnel-le-s apprennent donc, jour après jour, à mieux connaître l'enfant[10] et partagent ces apports lors des réunions d'équipe, centrées sur les pratiques professionnelles. Ce travail sera un appel constant, venant de l'une ou de l'autre, à plus de précisions et à des descriptions de plus en plus détaillées.

Cette observation, cette écoute et les attitudes qui en découlent conduisent notamment au respect du corps de l'enfant. Et celui-ci le vit, l'intègre et le manifeste en retour à l'adulte au travers d'expressions de contentement propres à chaque enfant[11]. L'observation de l'évolution des capacités de l'enfant permet de lui proposer un environnement et des moyens toujours adaptés, par exemple, lui donner la possibilité de vivre le changement du lange debout quand il est capable de marcher, lui permettre de se laver seul lorsqu'il en manifeste le désir…

L'observation donne des indications essentielles pour le-la professionnel-le. Elle lui montre quand l'enfant est capable d'attraper une main avec l'autre, de fixer son poing ou de suivre du regard un adulte ou un autre enfant, quand il est prêt à être installé quelques minutes, sur un tapis ferme dans un espace protégé[12]. Par l'attitude observante se développe une plus grande attention aux jeux des enfants : recherche du matériel le plus adapté, identification des objets qui suscitent le plus d'intérêt, attention particulière à l'objet apprécié, diminution des «mouvements de groupe», plus de respect pour les rythmes et les goûts individuels. Enfin l'adulte, prenant mieux conscience de la valeur de sa tâche[13] ressent un plus grand plaisir en présence des enfants.

10 Nous voyons également dans le chapitre «A la rencontre des familles…» que la manière dont les professionnel-le-s peuvent fonder leurs actions s'appuie à la fois sur ce qu'ils-elles connaissent des enfants en général, de cet enfant en particulier qu'ils-elles observent au quotidien dans des situations de vie et de ce qu'ils-elles partagent avec les parents de cet enfant qui le connaissent «par cœur».

11 Par exemple, tel enfant agitera les jambes ou les bras, un autre bougera le tronc ou fera «de la mousse» avec sa salive…

12 Et cela en position dorsale!

13 Une tâche qui est loin d'être routinière!

Si l'impact positif de l'attitude observante est indéniable, elle ne va pourtant pas toujours de soi. Comment rendre effective cette fonction observante ? Quelle mémoire est nécessaire pour ajuster sa pratique à l'évolution de chacun ? Comment garder trace du vécu des enfants dans le service d'accueil ? Tenir un cahier de bord pour chaque enfant, construire un livret de communication aux parents ? Sous quelles formes ? Comment faire en sorte que ce temps de prise de notes soit réalisable dans le temps professionnel ? Quelle place reste-t-il pour soi et pour les siens, lorsque l'on «porte dans sa tête» tous ces enfants et leurs parents ?

Autant de questions qui se posent à chaque équipe! ■

L'impact positif de l'attitude observante est indéniable

3. OBSERVER «À DISTANCE» : OBSERVER EN SE RETIRANT DU GROUPE

Le fait d'observer «dans l'action[14]» tel que nous l'avons décrit dans la partie précédente est au cœur même de l'action professionnelle dans la vie quotidienne auprès des enfants et de leur famille.

Cependant, des temps sont également prévus, dans le service d'accueil, en fonction d'objectifs fixés où l'adulte se retire du groupe ou de l'action auprès des enfants pour observer, par exemple, les bébés couchés sur le tapis ou les petits groupes d'enfants en activité libre. Il s'agit donc ici d'une action volontaire et planifiée. Par cette action, on cherche à mieux connaitre et/ou comprendre une situation, une personne, à mettre en place un projet etc.

Observer, c'est alors faire des choix dans la pertinence des informations à retenir selon le but poursuivi. L'observation doit prendre en considération le contexte de l'observation (période de la journée, type d'activité, environnement, etc.). En général, un outil ad hoc et en lien avec la méthode d'observation utilisée permet de garder trace des données qui doivent être fiables et interprétables comme nous l'avons déjà souligné. Ces dernières devront ensuite être traitées et analysées.

Tant que ce type d'observation reste individuel, non concerté avec les collègues, qu'on le pratique «*parce que justement on a un peu de temps*», il manque de légitimité institutionnelle. Cette façon de faire peut même isoler le-la professionnel-le qui pourrait être considéré-e par les autres comme «*s'offrant un luxe*» ou «*restant les bras ballants alors qu'il y a tant à faire!*».

Une façon de soutenir cette observation est de l'inscrire dans la démarche d'un travail d'équipe, dans la dynamique de réflexion liée au projet d'accueil ou à la mise en place de projet collectif.

Une façon de soutenir cette observation est de l'inscrire dans le travail d'équipe

Ces observations peuvent poursuivre différents objectifs. Dans cette partie, nous en retiendrons trois: observer un enfant en particulier (et plus précisément, un enfant qui interpelle), observer dans le cadre d'un projet d'action éducatif, analyser la qualité de l'expérience quotidienne des enfants au travers de l'observation.

A noter enfin que l'acte d'observer doit obligatoirement s'accompagner d'une position éthique d'attention, d'empathie, d'authenticité et de non-jugement vis-à-vis de ce que les personnes observées expriment et font.

14 Un lien important doit être effectué avec la fonction «observante» décrite dans le référentiel «Accueillir les tout-petits, oser la qualité» (ONE, 2002, p 65-66).

QUI OBSERVE ?

Observer «à distance» (observer dans l'action[1]) est une position qui peut être prise par le-la professionnel-le, à savoir la personne qui prend directement soin des enfants, mais aussi le-la

responsable du service d'accueil, un-e psychologue, un agent chargé de l'accompagnement, un-e stagiaire. A ce sujet, il importe de soutenir ce-cette dernier-ère dans l'observation : la manière d'observer l'activité de l'enfant en situation pour s'y ajuster, le moment pour observer, les raisons d'observer l'activité,... Il s'agit pour lui-elle de découvrir toute la complexité de l'activité initiée par les enfants eux-mêmes dans un cadre aménagé minutieusement à leur intention par les adultes.

Quel qu'il soit, l'observateur aura une attitude réservée et «neutre», faisant comprendre à l'enfant qu'il est là pour observer en fonction des objectifs fixés et d'une méthodologie choisie : écrire.

Il est conseillé de faire suivre rapidement les moments d'observation d'un échange avec la-les personne-s présente-s durant l'observation. La-les personne-s en les enfants s'exprime-nt la-les première-s puis l'équipe.

1 Voir le point 2 de ce chapitre «Observer pour entrer en relation. S'ajuster aux manifestations émises par l'enfant, «prendre soin» de la manière la plus adéquate. En bref, «Observer dans l'action».

Si l'observation «à distance» est effectuée par le-la professionnel-le qui prend habituellement soin du petit groupe d'enfants, nous tenons à attirer l'attention sur le fait que l'enfant peut être en quelque sorte désarçonné par la prise de recul de l'adulte avec qui il a établi un lien important.

On peut se demander aussi comment les jeunes enfants comprennent la distance « inattendue » de ce regard à des fins d'observation. Cette question peut représenter un obstacle majeur à l'observation à distance par les puéricultrices du petit groupe.

Les conditions de cette observation devraient être explorées en équipe de manière très rigoureuse : comment s'organiser pour éviter la rupture ? Est-ce que l'explication de la situation à l'enfant est suffisante ? Quelles pistes possibles ? Quelle évaluation effectuer du dispositif mis en place ?…

Enfin, ajoutons qu'observer «à distance» et partager le fruit des observations en équipe peut aussi constituer un travail sur soi, son ressenti confronté à celui des autres, son interprétation propre. En effet, lorsqu'on observe une situation, c'est aussi l'effet de cette situation sur soi que l'on observe, c'est son point de vue en faisant appel à ce qu'on connaît, ce qu'on a déjà pensé, à un référentiel. Il est difficile de séparer l'observation du ressenti de l'observateur. Il y a donc forcément une part de subjectivité. De plus, l'observation induit une interrelation avec le sujet observé[15]. Nous insistons ici à nouveau sur la place de l'accompagnement dans les démarches d'observation de manière à éviter qu'un point de vue «pré-acquis»[16] ne soit justifié par une partie d'observation.

Le partage avec d'autres augmente la capacité de l'observateur à prendre en compte, dans l'interaction, de ce qui vient de l'enfant, des enfants et à faire un travail sur ses propres émotions.
Les observations permettent de réévaluer le projet éducatif, ce qui donne du sens, de l'intérêt et une dynamique au travail.

15 Sauf bien entendu s'il s'agit d'une observation vidéo.

16 Comme, par exemple, une étiquette donnée rapidement à l'enfant. (Par exemple, enfant vu comme turbulent…).

3.1. Observer un enfant en particulier

3.1.1. De manière générale

Ce type d'observation est une démarche volontaire et ciblée pour découvrir, comprendre et prendre en compte les différents aspects du développement d'un enfant (psychomoteur, affectif, intellectuel ou cognitif, langagier, social), de connaître ses habitudes dans le lieu d'accueil, son comportement, ses intérêts du moment, évaluer son évolution. Cette connaissance pourrait être mise en lien avec les échanges que le-la professionnel-le a quotidiennement avec les familles pour maintenir une continuité avec le milieu familial : richesse des échanges, tenue d'un cahier de vie,…

Le comportement d'un enfant traduit non seulement sa construction psychique interne (son rapport à lui-même, au monde, à l'autre), l'organisation de ses émotions, mais aussi sa tonalité affective. Et ce qu'il est en train de s'approprier, d'intégrer, de ce qu'il cherche à faire comprendre à l'adulte et à exprimer. L'observation permet alors de mieux l'accompagner.

DES OBSERVATIONS SYSTÉMATIQUES

«Nous nous sommes organisées pour réaliser des observations systématiques de chacun des enfants de la section sur une quinzaine de jours.

Quand nous échangeons les observations faites de certains enfants durant la semaine, nous parlons souvent de l'importance des repères pour les enfants : pour Paul, la journée démarre bien si on le laisse découvrir petit à petit la section, sans le brusquer ... il va vers les photos, dit le nom des enfants qui s'y trouvent... puis sourit... montre à son papa...

Pour Gwendoline, impossible de s'endormir sans avoir d'abord « chipoté » sa couverture ... elle tourne les franges de la couverture, la frotte sur son nez... Nous étions étonnées l'autre jour quand on a enfin réalisé que Gwendoline avait besoin de sa couverture, non seulement quand elle était dans son lit, mais aussi quelques minutes avant même de rejoindre la chambre... C'est comme si elle préparait sa mise au lit... C'est tellement important de les connaître chacun!...»

Une responsable de milieu d'accueil[1]

1 Idem note 1, page 110.

Entre aussi en ligne de compte dans l'observation, un enjeu relationnel entre l'observateur et l'observé : chacun sait que l'enfant peut avoir des attitudes différentes en fonction de qui l'observe et du simple fait même d'être observé. Il y a, dans l'intersubjectivité, selon les termes de Delatour (2007, p.21) du «ratage» dans la saisie de l'objet. Il n'est jamais possible d'appréhender toute une situation ni tout maîtriser de l'autre. Le sujet est là où on ne l'attend pas. Il se dérobe et produit chez nous une interrogation.

Pour chaque observation, il s'agit de définir ensemble un (des) moment(s) que l'on souhaite observer et de faire un choix parmi celles qui semblent significatives ou importantes.
Le contexte d'observation peut être celui d'une période d'activité libre, d'interactions sociales, de soins, etc... Toutefois, il est recommandé de varier les moments d'observation pour appréhender toute la diversité dans le comportement de l'enfant. Par exemple, le repas, les moments de jeu, les moments d'accueil du matin…

Un jeu relationnel existe entre l'observateur et l'observé

Avant de commencer l'observation qui se fera sur une période limitée, les professionnel-les clarifieront différentes étapes. Un temps sera prévu pour faire le bilan de ce qui a été découvert lors des observations, l'analyse et le partage qu'on a pu en retirer.

QUELS EFFETS DE L'OBSERVATION ?

LES EFFETS POUR L'ENFANT

Recevoir un regard soutenant de la part du-de la professionnel-le et bénéficier d'un environnement et d'une relation avec l'adulte plus adaptés. L'attention à l'enfant sert à répondre à toutes les manifestations de vie qui l'ouvrent sur le monde extérieur. Cette attention le sécurise et favorise son développement. L'enfant peut agir en se sentant «enveloppé» par le regard intéressé de l'adulte (contenance).

LES EFFETS POUR LE-LA PROFESSIONNEL-LE

L'observation l'aide à :

- prendre de la distance, se dégager du vécu émotionnel de certaines situations et se préparer à la réflexion ;
- assurer la continuité de la vie de l'enfant par les notes, le cahier qui retrace la vie de chacun à partir des observations ;
- Pour l'enfant, les expériences vécues à la maison ne continuent pas en journée dans la structure d'accueil et ses expériences de groupe ne s'intègrent pas à sa vie familiale.
- C'est un peu comme si l'enfant menait une «double vie». Afin d'éviter les cassures et de permettre à l'enfant d'éprouver un sentiment de continuité, il importe que les informations concernant sa vie dans les deux lieux de vie passent d'un milieu à l'autre.
- Des observations régulières et à jour permettent d'atténuer les difficultés liées au manque de continuité.
- Les notes recueillies, au travers des observations, permettent de maintenir une continuité très importante dans la formation de la personnalité et de la conscience de soi de l'enfant (Tardos, 1995, p.65). Lors des transmissions faites entre le-la professionnel-le et les parents, l'enfant entend ce qu'il a vécu. On pourrait dire qu'il revit son propre passé et apprend comment son entourage le perçoit.
- découvrir chacun des enfants accueillis, ses intérêts, ses goûts, ce qu'il aime faire, comment il participe aux échanges, la manière dont il exprime sa satisfaction (ou son insatisfaction) ;
- adapter son comportement et apporter des réponses ajustées aux manifestations de chaque enfant ;
- aménager et structurer l'espace, choisir et mettre des objets à disposition en fonction de l'intérêt des enfants et de leurs niveaux de développement, en quantité suffisante, de manière accessible ;
- apprendre à distinguer toutes les richesses de l'activité de l'enfant : *« Tiens, la semaine passée, quand Enzo était appuyé sur son coude, il mettait ses deux jambes au sol pour maintenir son équilibre ; maintenant, il passe plus souplement d'une position à l'autre!».*

LES EFFETS POUR LES PARENTS

Lorsque le-s parent-s vient-viennent chercher leur enfant, l'échange avec le-la professionnel-le sur le déroulement de la journée de l'enfant se limite parfois à une phrase du type *«La journée s'est bien déroulée ... rien de spécial à signaler !».*

Si le moment est bien choisi et que le-la professionnel-le effectue un compte-rendu de manière professionnelle sur base notamment des observations qu'il-elle a réalisées, les parents se montreront très intéressés. Ils se sentiront plus confiants quand ils laissent leur enfant en sachant ce qu'il fait pendant leur absence. Cette manière de procéder les aide à avoir en tête des images « vivantes » de leur enfant dans le service d'accueil et contribue à soutenir la parentalité qui se construit.

Il suffit souvent d'une anecdote, d'une courte description de ce qu'a fait l'enfant pendant la journée, de quelques observations ou informations relatives à son comportement pour consolider la relation de confiance avec les parents[1].

1 Voir à ce sujet le chapitre 4 de ce guide, «A la rencontre des familles: dès les premiers contacts et tout au long du séjour».

En équipe, soutenir une démarche d'observation de l'enfant régulière et répétée

Il importe de prévoir, en équipe, des manières de faire qui incitent et soutiennent une démarche d'observation de chaque enfant, de manière régulière et répétée. Des observations régulières donnent davantage à voir comment se passe la vie de l'enfant, sa progression, sa place dans le groupe. Cela évite de ne retenir, dans le comportement d'un enfant, que les faits saillants.

3.1.2. Observer un enfant qui pose question, qui interpelle les professionnel-le-s

Quand un enfant surprend, déroute, inquiète, des observations intensifiées et partagées nourrissent la réflexion pour mieux comprendre les processus en cause et évaluer la situation.

De nouveau, ici, nous souhaitons insister sur la chronologie de l'observation sur un axe qui commence par le «recueil de faits», puis se poursuit seulement par l'«interprétation des faits». Cette analyse, qui demande un étayage rigoureux à partir d'**un grand nombre d'observations** dans différents moments de vie et de la prise en compte des échanges avec les parents à propos de l'enfant (sans que cela soit un interrogatoire «à charge»), est ensuite partagée avec des collègues de travail, mais également avec des personnes qui accompagnent l'équipe professionnelle dans des temps prévus.

– Observer son comportement

Il arrive souvent que le fait que l'équipe porte son attention sur une situation en particulier, vécue par un enfant, mobilise les affects en jeu, faisant disparaître les symptômes. Souvent le regard porté sur un enfant change parce que les professionnel-le-s partagent des observations ainsi qu'une attention plus profonde et mutuelle. Lorsqu'ils-elles se mettent à observer l'enfant que l'on considère comme «*tout le temps en train de s'activer sans se tenir à rien*», le regard porté en observation partagée montre aussi des aspects différents du comportement de l'enfant :
«*C'est vrai qu'il touche beaucoup à tout durant la première demi-heure de son arrivée, mais quelques temps plus tard, une fois qu'il a la possibilité de jouer avec des objets à encastrer et empiler, il peut rester un long laps de temps à imaginer … à créer … sans détruire!*».

Des observations de séquences longues montrent la dynamique fluctuante des interactions et invitent à renoncer aux étiquettes sur l'enfant, puisqu'un même enfant peut montrer de l'agressivité dans une situation (ex : morsure pour obtenir le petit vélo convoité) et, à un autre moment, utiliser une stratégie différente (négociation dans des moments de jeux à plusieurs).
Un tel travail est également utile pour nourrir la rencontre avec les parents avec tout ce que cela mobilise.

– Observer des aspects liés au développement d'un enfant

Nous avons déjà souligné à quel point les manifestations d'un enfant ayant une difficulté de développement peuvent passer inaperçues ou sont parfois très difficiles à décoder.

La «discrétion» des signaux peut être encore plus forte quand il y a somme et récurrence de difficultés physiques et psychologiques chez l'enfant. Lorsqu'ils s'investissent dans une continuité de soins importante, les adultes attendent souvent même à leur insu, d'être gratifiés par des progrès tangibles.

Le fait d'avoir à ses côtés, de manière régulière, une personne tierce, – une collègue, la responsable de la structure d'accueil –, qui étaye la perception et le suivi continus du développement de l'enfant peut aider à procurer à l'enfant un «*holding*»[17] suffisamment fiable et nourri par une préoccupation commune.

Cette présence peut aussi apporter un soutien émotionnel au-à la professionnel-le qui prend en charge l'enfant au quotidien.
De nouveau ici, la prise de notes rend la compréhension de certains problèmes plus aisée : elle permet de vérifier quand et comment a commencé tel ou tel problème de comportement, les signes tangibles qui amènent à se poser des questions…
La présence d'un tiers observateur, à des moments clés et concertés, peut permettre de vivre une expérience partagée avec un-e/des professionnel-le-s et d'engager un travail de réflexion et de soutien.

Les observations menées auprès d'un enfant, permettent aussi de faire le point sur les conditions de qualité qui sont offertes à chaque enfant.

LE REPAS DE JULIANA ET CEUX DE TOUS LES ENFANTS

Juliana a un problème psychomoteur qui l'empêche de se tenir debout et de marcher.

Elle a rejoint récemment le groupe des grands. Mais l'équipe s'interroge : beaucoup de problèmes pratiques sont rencontrés... On dirait qu'on essaie d'aider Juliana à s'adapter à la vie du groupe alors qu'il faudrait davantage aménager les conditions d'organisation du groupe pour qu'elle se sente la bienvenue dans tous les moments de la journée.

Les professionnelles ont mené des observations autour des conditions du repas : Juliana, a-t-elle une place pour s'asseoir à table auprès des autres enfants ? A-t-elle besoin d'aide pour prendre son repas ? De quel type d'aide ? Essaie-t-elle de faire les choses par elle-même (se nourrir avec les mains, essai de l'utilisation d'un couvert) ? Comment s'y prend-elle ? Y parvient-elle ? Si non, pourquoi ? A-t-elle à sa disposition le matériel pour participer de manière autonome à son repas ? Comment peut-on adapter le matériel (par exemple, placer un antidérapant sous son assiette pour éviter qu'elle glisse) ?

La réflexion menée pour améliorer les conditions d'accueil de Juliana ont permis de revoir les conditions de repas pour tous les enfants et de renforcer les conditions pour soutenir leur activité autonome dans le repas.

Situation adaptée d'une illustration proposée par le VBJK[1].

1 VBJK (2010, p10)

Les observations menées auprès d'un enfant permettent aussi d'améliorer les conditions de qualité offertes à tous

Nous aborderons, au point 5 de ce chapitre, la question du suivi à apporter aux observations faites par les professionnel-le-s qui s'inquiètent pour le développement d'un enfant.

17 Winnicott (2006)

3.2. Observer pour améliorer et ajuster les pratiques et ainsi améliorer le projet éducatif

L'observation peut permettre aux professionnel-le-s d'envisager la qualité de conditions de vie offertes aux enfants au cours de la vie quotidienne dans le milieu d'accueil.

Il s'agit de s'interroger sur les situations de vie proposées aux enfants : sont-elles de nature à soutenir leur bien-être[18] et leur développement ?

Deux exemples :

- le moment des transitions quotidiennes : un-e professionnel-le est-il-elle disponible pour l'accueil individualisé de chacun (enfant, parent, enfants déjà présents) ? Quel aménagement de l'espace ? Quel choix des objets mis à disposition des enfants ? Quelle structuration des espaces ? Quel encadrement ? Qui s'occupe de qui ? De quoi ? Quelle organisation pratique ? Quelle place est accordée aux supports écrits (cahier de vie, album photos,…) en complément au dialogue ?…
- le moment du repos : chaque enfant peut-il avoir accès à un espace de repos dès qu'il exprime des signes de fatigue ? Un-e professionnel-le est-il/elle disponible pour la mise au lit ritualisée de chaque enfant ? Quel respect du rythme de chacun ? Quelle est la possibilité pour l'enfant de prendre part à ce moment de la manière la plus autonome en fonction de ses compétences (accès au lit,…) ?…

L'observation permet de prendre appui pour revoir les situations éducatives proposées

Les observations, dans cette perspective, peuvent aussi constituer des données riches et rigoureuses des conditions de vie faites aux enfants. Elles constituent, d'une part, la base pour la discussion et la co-construction de significations partagées autour des objectifs éducatifs (et qui mène au travail sur le projet éducatif), d'autre part, un point d'appui pour les échanges quotidiens avec les parents.

Un exemple :

- suite à des observations menées dans le service d'accueil durant les périodes de jeux plus importantes, les professionnel-le-s font le constat que le lieu de vie devrait être réaménagé pour donner davantage aux enfants l'envie d'explorer, de découvrir, de manipuler seuls ou à plusieurs les objets mis à leur disposition. Comment faire en sorte pour que l'espace de vie devienne pour les enfants, un espace «appétissant» ou «évocateur» selon les termes d'A. Galardini (2009, p 83) ?

De cette manière, les observations permettent de prendre appui pour revoir les situations éducatives proposées.

Elles ne sont optimales que si les professionnel-le-s cherchent des réponses à des questions concrètes bien formulées, elles-mêmes basées sur des observations. Il ne suffit pas de déterminer le thème à aborder, mais il faut aussi le préciser sous forme de questions ciblées, puis sur base d'observations et de discussions en équipe, reformuler ces questions de plus en plus finement. C'est en analysant les premières observations que l'on se rendra compte des problèmes restés sans réponse et que l'on peut affiner les questions à débattre ensemble.

18 A noter que pour nous le bien-être du tout-petit va bien au-delà d'un sentiment de plaisir immédiat. Nous entendons par là la possibilité pour l'enfant de prendre une part active, à sa mesure, dans les événements qui lui arrivent, d'avoir avec les autres enfants des interactions constructives soutenues par l'adulte, d'exprimer ses émotions…

3.3. Observer afin de mettre en place et développer des projets

L'observation de jeunes enfants, dans le cadre de la recherche scientifique, a mis en évidence que ces derniers se groupaient par petits nombres et cherchaient à développer ensemble, en interaction les uns avec les autres, des activités cohérentes et « intellectuellement formatrices ».

Le CRESAS a élaboré une méthode de travail entre adultes, dite « autoévaluation régulatrice ». « *Cette méthode consiste à élaborer ensemble des projets d'action auprès des enfants et à observer les effets sur leurs conduites d'apprentissage. Si nécessaire, on réajuste l'action jusqu'à obtenir la participation active de tous les enfants. Les observations et les analyses faites mettent en évidence les démarches d'apprentissage des enfants et les conditions éducatives qui les favorisent.*» (CRESAS, 1991, p 14)

Cette approche part de l'hypothèse que dès un jeune âge, tous les enfants, quelles que soient leurs spécificités, manifestent **le désir d'apprendre** et mettent en œuvre d'eux-mêmes, en interaction avec le milieu social qui les entoure, des démarches intellectuelles appropriées. La volonté de communiquer qui caractérise les enfants et l'intérêt des uns pour les autres les amènent, d'une certaine manière, à «*tenir compte de l'autre dans l'interaction*». Les apports des uns, dans l'activité, complètent les apports des autres dans les constructions communes.
L'observation mutuelle permet aux idées de circuler, à l'objet de connaissance d'apparaître sous des aspects que l'enfant n'imaginait pas. Le fait que l'autre enfant lui résiste oblige l'enfant à argumenter, à objectiver sa pensée, à prendre une forme de recul qui engage la réflexion.

Dans une telle approche, les professionnel-le-s interviennent auprès des enfants en fonction des observations qu'ils-elles effectuent et des situations éducatives qu'ils-elles organisent : il s'agit de trouver les conditions qui favorisent le développement de la collaboration entre enfants.

C'est donc à partir des observations de l'activité qui a lieu dans les petits groupes d'enfants que les professionnel-le-s organisent la vie dans le service d'accueil, ce qui transforme profondément la relation adultes – enfants.

Grâce à l'observation des interactions dans les petits groupes, **régulées par les professionnel-le-s**, tous les enfants sont pris en compte. Des conditions sont nécessaires à la mise en place de telles pratiques professionnelles, notamment le travail en équipe et la pratique de l'autoévaluation[19].

Les professionnel-le-s établissent un travail de collaboration pour «établir un projet spécifique», définir ensemble les critères qui permettraient d'évaluer l'atteinte de (des) objectif(s), le(s) mettre en pratique et l'(les) évaluer ensemble. Citons, par exemple, la mise en place d'un atelier de motricité pour permettre aux enfants de laisser libre cours à leur expression corporelle.
Dans une première étape, tous-toutes les professionnel-le-s expriment des idées, des envies de changement dans la vie quotidienne. Comme pour tout projet, il est essentiel de préciser le dispositif de départ : quel aménagement de l'espace ? Quel choix du matériel et quelle structuration ? Comment s'y prendre afin d'organiser des séances d'observation à l'aide de films vidéos ?

19 Appelée également méthode d'auto-évaluation «régulatrice» «*qui amène les professionnelles à transformer la situation éducative mise en place en fonction des résultats obtenus précédemment, ce qui est propice à la progression des enfants*». (Erato, 2011, p34).

En mettant le projet en œuvre, les professionnel-le-s réfléchissent ensemble à l'organisation globale (emploi du temps, espace nécessaire), l'aménagement des situations de jeu et des activités quotidiennes (accueil, …). Une fois qu'ils-elles ont trouvé un accord sur le projet, celui-ci est mis en pratique et évalué. Des conditions sont nécessaires pour que tous les enfants puissent s'investir dans les situations éducatives proposées : constitution de petits groupes, matériel choisi avec soin et mis à leur disposition (matériel ouvert, permettant de collaborer,…), organisation souple du temps, possibilités et soutien de tous les enfants pour s'engager dans l'activité (sans y être forcé), rôle de l'adulte en tant qu'observateur, attentif, participant à travers son intérêt soutenu aux activités des enfants en train de se dérouler sous ses yeux.

L'évaluation consiste à **analyser les effets obtenus dans la situation** (par exemple, petits groupes d'enfants mis en activité libre dans une situation «pâte à sel») chez les enfants, mais aussi chez les adultes : on confronte les observations de chacun liées aux conduites des enfants «in situ» -des notes ont été rédigées- mais également «après coup» grâce aux enregistrements vidéos. Chaque professionnel-le a aussi l'occasion d'exprimer son vécu sur la situation, ce qui permet de vérifier les hypothèses émises en début de projet.

Ce travail de confrontation des points de vue permet de vérifier l'adéquation, au travers des critères définis ensemble dès le départ du projet, entre le but poursuivi et les résultats.

Si ces derniers ne sont pas suffisants (par exemple, soutenir les interactions entre enfants), des aménagements successifs sont réalisés. Les transcriptions des vidéos permettent de procéder à des analyses des conduites des enfants, mais aussi des pratiques professionnelles des adultes et donnent des indications sur les aménagements nécessaires. Des moments d'accompagnement avec des personnes extérieures, ayant des compétences méthodologiques et de contenu, sont également envisagés.

Grâce aux critères définis en équipe, vérifier l'adéquation entre le but poursuivi et les résultats

Nous invitons le lecteur intéressé par cette démarche proposée aux professionnel-le-s des structures d'accueil pour l'analyse et la réflexion autour de la qualité de l'expérience offerte aux enfants au cours de leur vie quotidienne dans le milieu d'accueil de se référer au Guide méthodologique Erato renseigné dans la bibliographie en fin de chapitre.

3.4. Observer: avec quels outils ? Quelles modalités ?

Plusieurs techniques et outils, tous liés à la méthode d'observation choisie, sont à disposition des professionnel-le-s : ils peuvent concerner des photos significatives[20], des séquences de vie filmées dans les lieux de vie, des outils pour consigner les observations par écrit (par exemple : la feuille de rythme dans l'observation inspirée par l'approche Pikler ; les différents outils pour rendre

20 Les photos sont choisies en fonction du projet. Dans certains cas, il peut être utile, par exemple, d'avoir recours à une séquence de photos qui montre l'ensemble de l'activité de l'enfant. (Enfant qui se tourne au tapis, qui accède à la table de change par lui-même,…).

compte de l'expérience des enfants, -journal hebdomadaire, rapport d'observation, rapport de processus-, dans la démarche proposée par l'équipe de T Musatti ; le cahier d'écriture comme support pour séminaires dans l'approche selon Ester Bick,…).

Le plus souvent, les documents d'observation sont créés par l'équipe elle-même en fonction de l'usage qu'elle souhaite en faire.

A noter que, quel que soit l'outil utilisé, il nécessite **l'autorisation**[21] des adultes observés et concernés par la séquence ; l'autorisation des parents des enfants observés (voire filmés) est également requise. On encourage à la demander aussi aux enfants eux-mêmes quand ils sont en âge de pouvoir dire s'ils sont d'accord ou non d'être observés (même à distance).

LE TRAVAIL SUR LES TRACES

«Dans notre milieu d'accueil, lors d'un projet sur l'aménagement des moments de repas, nous avons constaté pas mal de sources de discontinuité et avons décidé de mettre en place, notamment un système de références (co-référentes).

Dans cette façon de fonctionner, nous travaillons beaucoup sur les «traces » : ceci va nous permettre à la fois de bien connaître l'enfant, de nous transmettre les infos de manière adéquate au sein de l'équipe de co-référentes mais également de pouvoir réfléchir à notre pratique.

Ces traces sont également importantes pour « donner à voir » aux parents ce qui se vit dans notre milieu d'accueil (ex : cadre qui tourne avec des photos de chaque enfant, ...).

Sur base de nos observations, nous avons également constitué un carnet de communication où l'on retrouve des photos d'activités à la crèche et aussi des photos prises à la maison que nous commentons à l'aide des observations effectuées...

Ce carnet, avec les échanges que nous avons au quotidien avec les parents, est un support pour renforcer le lien avec la famille. Pour moi, ce lien est très important pour la continuité».

Une équipe d'un milieu d'accueil collectif[1]

1 Idem note 1, page 110.

Solliciter l'autorisation des adultes, des parents d'enfants est obligatoire. Celle des enfants assez «grands» est souhaitable.

3.4.1. Observer, avec quels outils ?

Dans ce chapitre, nous faisons le choix de ne parler que des outils écrits. Nous renvoyons le lecteur vers des ouvrages ciblés[22] pour avoir d'autres renseignements à ce sujet.
Signalons simplement ici l'outil vidéo qui permet de visionner à plusieurs l'observation réalisée, d'échanger des points de vue à ce sujet, ce qui diminue le risque de subjectivité.

21 Le droit à l'image est un droit légal. Il est donc obligatoire d'obtenir l'autorisation des personnes concernées.
22 Voir les nombreuses références bibliographiques à la fin de ce chapitre.

Avant d'aller plus loin, nous souhaitons souligner à quel point il importe d'utiliser les **outils pertinents en fonction de l'objectif** que l'on a à mener et de la fonction que l'on occupe.

Les médecins de consultations pour enfants, par exemple, ont besoin, pour évaluer le développement général des enfants qu'ils examinent, de grilles de référence en matière de développement afin d'évaluer un écart éventuel à la norme et de proposer un suivi.

Il arrive que des professionnel-le-s de la petite enfance souhaitent disposer de telles grilles de développement pour réaliser des observations bien dirigées et se donner un maximum de chances de ne pas «passer à côté» d'un problème éventuel chez un enfant (surtout quand l'équipe se pose des questions). Elles estiment que cela leur permettrait de donner des réponses pertinentes à des questions du type: «*A quel âge les enfants se retournent-ils principalement sur eux-mêmes ?*».

Ces grilles sont inutiles pour les professionnel-le-s qui prennent directement soin des enfants car il est très difficile, chez un jeune enfant, de préciser ce qui relève du retard de développement ou ce qui relève d'une difficulté motrice par exemple. Cette question liée au diagnostic ne relève d'ailleurs pas des compétences des professionnel-le-s de l'enfance qui ont une mission éducative. Elle doit être abordée avec un spécialiste et sur base d'une collaboration avec les parents.

Le mieux est de **construire les outils en situation** par rapport aux projets que l'on mène en tant qu'équipe. Il s'agit en quelque sorte de fiche d'observation «sur mesure». En fonction de l'objectif de départ (par exemple, le projet d'observation de l'équipe est de comprendre les interactions sociales de Laurène dans le groupe des moyens), l'équipe va déterminer une série de questions précises qu'il est utile d'analyser en équipe : dans telle situation, Laurène joue-t-elle seule ? Est-ce qu'elle observe les autres ? Avec qui rentre-t-elle plus facilement en contact ? Comment ? Le plus difficilement ? Que se passe-t-il quand un enfant s'approche d'elle ? Qui est présente et à quel moment ? …
Une fois l'ensemble des questions posées, la fiche peut être organisée en colonne.
Les temps d'observation peuvent être **consignés par écrit** de manière quotidienne, sur un cahier individualisé ou sur des fiches individualisées. On y reprend les principaux faits, grands ou menus, qui ont jalonné la journée et en restituent la tonalité. Quand on observe, il faut, dans la mesure du possible, être le plus objectif possible, ou du moins avoir conscience de sa subjectivité, et éviter tout jugement.

Par exemple, plutôt que de relever qu'un enfant est «méchant», il s'agit de **décrire**[23] ses comportements, le contexte de leur apparition, l'activité en cours, les enfants autour de lui, etc. … Il s'agit donc de limiter l'analyse aux faits observés et/ou aux paroles entendues.

Cette objectivité n'empêche pas d'essayer de prendre en compte des éléments de communication non-verbale comme les gestes, les attitudes, les regards, les bruits émis, etc. Il importe également de préciser si l'enfant apprécie ou non la présence d'autrui, s'il a besoin de l'aide d'autrui, s'il est capable de la demander et comment il la demande… On peut également observer les relations qu'il établit avec les adultes ou les autres enfants.

23 Nous reviendrons plus précisément sur ce point un peu plus loin dans ce chapitre. ((Voir le point 3.5).

Il importe également de camper la scène et de prendre note des éléments du contexte, de l'environnement physique et «psychologique» :

- avec qui l'enfant se trouve-t-il ? Quelles sont les personnes présentes ? (parent, autre enfant, accueillante,…) ;
- a quel moment de la journée se passe l'observation ? (moment d'arrivée du matin, retrouvailles, repas, mise au lit, …) ;
- quel est l'aménagement de la pièce ? Quels sont les objets à la disposition des enfants ?
- …

A RÉFLÉCHIR!

Il convient de bien distinguer les données d'observation utilisées pour le travail en équipe (consignées dans un carnet de communication interne le plus souvent) et les données à communiquer aux parents. Certains documents utilisés dans le milieu d'accueil sont des documents de travail utilisés par l'équipe. Les données recueillies avec ces outils doivent être reformulées avant d'être destinées aux parents. On ne communique pas nécessairement les mêmes informations et/ou de la même manière aux parents qu'à ses collègues.

Le retour de l'information donné aux parents suite aux observations menées via, par exemple, le carnet de communication est ainsi à rédiger en tenant compte de son destinataire (langage utilisé, informations pertinentes pour les parents, etc.). Enfin, ces informations partagées entre parents et professionnels doivent l'être dans un cadre défini qui respecte le caractère confidentiel des données et le respect de la vie privée.

A ce sujet, le carnet ne peut en aucun cas remplacer les échanges avec les parents, le dialogue, l'écoute empathique. Le carnet de communication donne, d'une part, une synthèse de la journée de l'enfant dans le milieu d'accueil et d'autre part, des informations sur l'enfant à la maison (comportement, contexte, etc.). Il ne s'agit donc pas d'une communication à sens unique où seul le professionnel transmet des informations. Le carnet de communication peut servir de base à la discussion.

Même si nous invitons chaque équipe à construire ses propres outils, nous référons aussi à nouveau le lecteur vers le Guide méthodologique Erato. Dans le chapitre 5 (rédigé par l'équipe italienne menée par T. Musatti, à Rome), différents documents écrits sur base de moments d'observations menées auprès des enfants sont proposés. Ils ont été élaborés de manière à **«orienter» le regard et la réflexion professionnelle**. Citons, par exemple, «le journal hebdomadaire» qui comporte différentes rubriques : le déroulement général de la semaine, les transitions entre la famille et le milieu d'accueil, les dynamiques sociales, … (Erato, 2011, pp 49-61).

Décrire les comportements en évitant tout jugement

3.4.2. Quelles modalités pour effectuer les observations ?

Le choix des modalités d'observation et d'analyse doit être compatible avec les autres tâches professionnelles des acteurs impliqués.

Le dispositif d'observation prévoit **plusieurs temps**.

- Un temps d'**échange préalable** pour déterminer ce que l'on souhaite, la question de départ en équipe :
  - quelles sont les questions que nous souhaitons aborder ? Pourquoi ce choix ? Quel partage en équipe ?…
  - une fois cette question de départ déterminée, il s'agit de l'approfondir dans toutes les directions. Des questions supplémentaires peuvent être explorées : comment permettre une activité plus autonome des grands dans la mise au lit ? Est-ce que l'observation est une bonne piste pour y arriver ? Si oui, comment allons-nous effectuer l'observation ? Qui est concerné par l'observation ? Avec qui ? Comment ? Pour le transmettre comment et à qui ?…

- Un temps où sont menés différents **moments d'observation**:
  - ces temps comprennent notamment des temps de prise de notes directe et/ ou, le cas échéant, de notations après observation ;
  - les nouvelles observations permettent d'affiner le questionnement.
    (Par exemple, doit-on prendre des mesures spécifiques pour la mise au lit de Zoé, atteinte de trisomie 21 ? Si oui, pour quelles raisons ?) ;
    Le projet indique une préoccupation collective qui peut se porter sur un enfant, ses difficultés, ou sur un moment de la journée (celui du repos, dans l'exemple) ou bien il s'inscrit dans l'accompagnement et le suivi régulier des jeunes enfants ;
  - des temps de discussion en équipe pour restituer au plus près le déroulement de la séquence. Ces moments de discussion pour essayer de comprendre le sens de ce qui s'est déroulé sont essentiels. Pour autant que les professionnel-le-s soient accompagné-e-s dans les échanges par des personnes compétentes[24], les moments de discussion permettent de dégager le sens de ce qui a pu être vécu.
    Lors du temps de partage des observations, le-la professionnel-le présent-e auprès des enfants (s'il y en a un-e) pourrait être invité-e à parler des enfants, du déroulement des faits tels qu'il-elle les a perçus en étant dans l'action, …

Il convient de se donner le temps d'examiner toutes les facettes de la situation, de comprendre ce que vivent et font les enfants pour ajuster les interventions des adultes, se donner le temps de recueillir l'information la plus complète possible.

- Un temps pour **faire le bilan** de ce qui a été appris collectivement en tentant de répondre à la question de départ, le tout en référence à certains éléments théoriques et bien entendu à ce qui a été observé en situation. Seront également prises en compte les données recueillies durant les temps d'échanges avec les parents, les moments d'échanges avec les autres professionnel-le-s collaborant avec l'équipe, …

24 Nous avons beaucoup insisté sur ce point important de la place de l'accompagnement dans les démarches d'observation de manière à éviter qu'un point de vue «pré-acquis» ne soit justifié par une partie d'observation.

Ce temps comprend un moment d'analyse des données recueillies[25] pour apprécier le degré d'adéquation entre les observations que l'on a faites en tant qu'équipe et les objectifs poursuivis par le projet : quelle mise en œuvre des objectifs déterminés ? De quelle manière ? Est-ce que les possibilités d'activités offertes aux enfants et observées vont dans la perspective des objectifs fixés ?
A savoir, les possibilités pour l'enfant qui en a les compétences motrices d'accéder lui-même au lieu de repos, même s'il y a des escaliers, ou à son mobilier de repos.
Le mobilier étant adapté, l'enfant n'est pas porté.

Se donner le temps d'examiner toutes les facettes de la situation

3.5. Transcrire des observations

3.5.1. Quand transcrire les observations ?

Dans toute observation, quel que soit le moment de la transcription, il y a d'abord un temps descriptif (collecter les informations telles qu'elles se sont déroulées) **et ensuite** un temps d'analyse.

Faut-il écrire pendant que les événements se déroulent ? Dès que la séquence est terminée ?

Ou un certain temps après l'observation ? Nous invitons le lecteur à considérer que ces trois possibilités peuvent se compléter : en ajoutant des éléments aux quelques notes prises au vol durant l'observation, en précisant certaines phrases…

Quelle que soit l'approche choisie, il importe de consigner par écrit les observations **dans un temps proche de l'événement** observé de manière à ce que ne vienne pas se surajouter à la subjectivité sensorielle une mémoire approximative des faits. Plus les faits sont éloignés, plus ils semblent imprécis.

Nous voyons néanmoins un avantage à écrire après l'observation[26] de manière à dégager une vision globale de l'action dans sa durée, de voir l'intérêt de l'observation et les questions qu'elle soulève. Il convient d'être au clair sur le fait que cette façon de faire s'effectue sur un mode «interprétatif» pour reprendre les termes des professionnelles italiennes.

Consigner les observations par écrit

25 Ce que, dans certains milieux éducatifs d'Italie du Nord, on appelle «documentation».
26 Erato (2011, p50).

UNE RÉ-ÉLABORATION

Dans les démarches de documentation développées en Italie, par exemple, le travail de prise de notes, d'écriture se fait après la séquence à différents moments. Il est considéré comme permettant une ré-élaboration « après coup » de l'expérience, ce qui active la réflexivité professionnelle, développe de nouvelles connaissances et aide à fixer les compétences professionnelles.

«L'écriture est un moyen privilégié pour narrer une réalité complexe telle que l'expérience faite par les enfants au cours de la vie quotidienne dans un milieu d'accueil. Le passage à l'écrit permet de représenter les dimensions de cette expérience qui ne correspondent pas à un seul phénomène, ni à la somme de plusieurs phénomènes, mais qui résultent de l'ensemble de la situation vécue par les enfants» (Musatti, 2011).

Dans cette approche, les professionnel-le-s sont donc invité-e-s à consigner par écrit (documentation écrite) ce qu'ils-elles ont observé en réorganisant les événements sur un plan interprétatif. Ce faisant, ils-elles retracent le fil et donnent un sens à une succession d'événements qui pourraient sembler non reliés, mais le sont quand la séquence est considérée dans son entièreté. Ce document fait l'objet ultérieurement d'une discussion entre les différents acteurs impliqués dans la démarche d'analyse de la qualité. Pendant ce temps de travail collectif, les professionnel-le-s analysent les faits consignés et l'évaluent selon leur jugement propre en se référant à la documentation commune et en donnant les raisons qui fondent son positionnement.

Ils-elles s'engagent alors dans un processus de réflexivité partagée où ils-elles identifient les points forts et les points critiques de l'expérience offerte aux enfants, envisagent des pistes pour améliorer la qualité de cette expérience.

Les outils qui ont été mis au point par l'équipe, à savoir le journal hebdomadaire, le rapport d'observation et le rapport de processus sont disponibles dans le guide méthodologique Erato[1].

1 Voir à ce sujet le chapitre proposé par l'équipe italienne dont les références se trouvent dans la bibliographie.

3.5.2. Comment retranscrire les observations ?

De nouveau, à chaque méthode, sa manière de faire.
Nous insistons néanmoins sur **la clarté des notes**. Celles-ci doivent permettre de comparer et de suivre chaque changement dans la vie et le comportement de l'enfant dans la vie du groupe, dans les phases du projet, …
Il s'agit de consigner ce que fait ou ce que dit l'enfant (les enfants), sans substituer aux faits une appréciation ou une analyse générale.
Certaines informations sont tout à fait inutilisables : par exemple, noter que Bruno, 22 mois, a beaucoup bougé aujourd'hui et a été dans le jeu, n'apporte rien du tout comme information.
Que signifie «beaucoup» ? Cette information va dépendre principalement de la sensibilité et des représentations du-de la professionnel-le.

De la même manière des informations comme « *Laura a été agitée* » ou «*Clément a mangé presque tout seul* » sont inutilisables. Elles ne donnent aucune information qui permet de comparer la situation actuelle avec des observations plus anciennes.
Lorsqu'une personne qui n'a pas assisté à l'observation lit ce qui en est consigné, elle devrait pouvoir **voir la scène se dérouler devant ses yeux** et imaginer comment cela s'est passé, de la manière la plus précise possible.

La situation de Romain en interaction avec Rachel (voir ci-dessus, dans ce chapitre) peut constituer une illustration de la manière dont une observation peut être décrite. ■

Les notes doivent permettre de suivre chaque changement dans la vie et le comportement de l'enfant

4. PRENDRE SOIN D'UN ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP: LE SOUTIEN DE L'OBSERVATION

4.1. La situation de handicap de l'enfant est connue dès son arrivée

Lorsqu'une situation particulière est annoncée (arrivée dans la structure d'accueil d'un enfant en situation de handicap,…), l'observation prend une place d'autant plus importante et ce, à toutes les étapes de sa réalisation. Elle offre la possibilité de mieux comprendre les ressources internes de l'enfant, les défis à relever, l'évaluation de l'effet des interventions, etc.
C'est aussi grâce aux échanges avec les parents, dès les premiers contacts et tout au long du séjour, que l'on évaluera au plus près les besoins de l'enfant et s'il convient ou non de faire appel à d'éventuel-le-s professionnel-le-s spécialisé-e-s, externes à la structure d'accueil.

Il importe de **privilégier l'observation** de l'enfant dans son quotidien afin de chercher à connaître ses forces, ses difficultés, ses joies, ses intérêts,… **plutôt qu'évaluer** les performances de l'enfant dans un aspect de leur développement (par exemple, au niveau psychomoteur), ce qui peut être stigmatisant.

4.2. Quand la déficience est découverte en cours d'accueil

Il peut arriver aussi que les professionnel-le-s observent des attitudes et des comportements qui les questionnent chez un enfant sans que ces difficultés aient été décelées ou révélées avant l'inscription dans le milieu d'accueil. Mais cependant, au fil du temps, les professionnel-le-s se posent des questions par rapport à différents aspects du développement de l'enfant.

L'observation peut mener à objectiver des besoins spécifiques et servir de base à des entretiens avec les parents sur des questions soulevées par ce que l'enfant manifeste, tout en respectant le cheminement du parent.

Quelle que soit la situation, les professionnel-le-s gagnent à **adopter une démarche de transparence** où les parents ne sont pas exclus. Refléter au jour le jour la vie de l'enfant dans la structure d'accueil, où il partage des expériences de vie avec d'autres enfants, donne une légitimité à l'observation. En effet, les situations vécues dans le lieu de vie ne sont pas connues des parents : les aménagements effectués en fonction de l'intérêt, la manière dont l'enfant découvre les objets mis à sa disposition, dont il explore le matériel, dont il s'active ou ce que les professionnel-le-s mettent en place pour le soutenir dans son activité, …

Mais comment faire, dans certaines situations, pour échanger sur les questions que l'on se pose au sujet du développement de l'enfant, sans alerter ses parents inutilement ?

Le fait qu'ils-elles vivent avec l'enfant, la bonne connaissance qu'ils-elles acquièrent à son égard permettent aux professionnel-le-s de poser des ques-

LE COMPORTEMENT DE LOUIS

«Que l'on soit parent ou professionnelle, nous avons chacun des informations sur l'enfant : le parent sur la manière dont l'enfant se comporte à la maison, en individuel ; nous, dans la vie en collectivité. Ce n'est pas toujours facile de communiquer avec les parents sur ce que l'on observe de la vie au quotidien dans le milieu d'accueil.

Nous accueillons un enfant, appelé Louis, depuis quelques mois maintenant.

Il est arrivé chez nous alors qu'il avait déjà 16 mois. Le début de sa vie a été marqué par de grosses difficultés médicales ... Au début qu'il fréquentait notre structure, il restait beaucoup dans son coin malgré les tentatives des professionnelles de son groupe de susciter des interactions avec les autres enfants, d'aménager l'espace et mettre à disposition du matériel pour faciliter les interactions. Il avait souvent des comportements agités et passait d'une activité à l'autre mais n'émettait pratiquement pas de sons.

Depuis quelques temps, une logopède vient régulièrement chez pour deux autres enfants. Après discussion avec les parents, sur base de nos observations, nous leur avons suggéré que la logopède puisse rencontrer Louis et proposer éventuellement quelques séances. Ce que les parents ont directement accepté.

Dans l'équipe, on a remarqué que Louis n'a pas du tout les mêmes comportements s'il est dans une relation individualisée avec l'adulte ou s'il est dans le groupe d'enfants.

Ainsi, quand la logopède vient et lui fait faire des exercices, Louis est capable de se calmer, de se concentrer sur les activités, d'apprendre... La logopède s'adapte à ses mécanismes de communication. Mais une fois qu'il est dans le groupe, Louis semble être un autre enfant: il tourne en rond dans la pièce, toujours dans le même sens, en faisant de grands gestes avec ses bras. Les autres enfants semblent le craindre un peu et s'en tiennent éloignés.

Quand nous échangeons avec la logopède, des progrès de Louis, de son envie de communiquer, on ne dirait jamais que l'on parle du même enfant...

De semaine en semaine, nos observations mettent en évidence que certains aspects de son développement semblent stagner.

Comment en parler aux parents de manière à laisser les possibilités ouvertes? Ils ont déjà vécu tant d'obstacles en quelques mois. Que faut-il leur dire ? Ils sont toujours aux aguets et ont tellement envie de croire que les ennuis du début ne seront plus qu'un mauvais souvenir quand Louis aura grandi...

Nous avons décidé de ne parler que de ce que les parents amènent ... quand ils nous posent des questions, quand ils nous livrent leurs inquiétudes...

Pour eux, ne pas savoir ou du moins ne pas «tout» savoir en même temps, ne pas avoir la réalité servie « sous leur nez » peut les aider à passer au travers de l'épreuve, pas à pas... Ce qui nous a amenées à utiliser avec eux nos observations avec modération en parlant des difficultés, mais également de ce qui va bien. Voir les parents au jour le jour, être là, disponibles sans toujours poser de questions leur permet de venir vers nous avec des demandes».

Une responsable de milieu d'accueil[1]

1 Idem note 1, page 110.

tions, d'attirer l'attention des parents sur ce qui les inquiète et de voir avec les parents ce qu'ils-elles peuvent mettre en place, de leur côté, pour infirmer ou non leurs doutes (aide du médecin, par exemple).

4.2.1. Faut-il tout dire aux parents ?

Même si l'on est d'accord sur le fait de ne rien faire «dans le dos des parents» en termes d'intervention auprès de l'enfant, est-ce qu'il faut tout dire aux parents ?
Comment aborder avec eux les questions que l'on se pose au sujet de leur enfant, ce que l'on perçoit durant les heures qu'il passe dans le milieu d'accueil ?

Pour une équipe, la question de transmettre son questionnement auprès des parents n'est vraiment pas simple. Certain-e-s professionnel-le-s estiment que l'idéal est de parler assez vite de leurs préoccupations au sujet du développement de l'enfant. Ils sont d'avis de le faire dès que ces préoccupations émergent, en trouvant les mots adaptés à la situation. Pour d'autres, il importe d'avoir pu échanger d'abord entre collègues pour étayer ce que l'on a observé et pour partager au sujet de ses préoccupations.

Les professionnel-le-s possèdent certains repères théoriques issus de leur formation (stades de développement, différentes déficiences, etc.) et d'autres repères pratiques issus de l'expérience qui leur permettent, dans une certaine mesure, d'objectiver ce que vit l'enfant.
Ils-elles ont également l'habitude de travailler en équipe.
Un regard croisé autour de certains enfants peut être une piste intéressante. Les situations qui alertent devraient être discutées en équipe. Le fait de poser un questionnement auprès d'un intervenant extérieur[27] (médecin de consultation, membre d'un service d'aide précoce, dispositif d'aide à l'intégration, superviseur, autre …) semble être aidant. L'intervenant peut amener un message du type: «*Vous êtes inquiètes mais ce manque de certitude ne vous empêche pas de vous occuper de l'enfant que vous connaissez sur le bout des doigts, de lui offrir les meilleures conditions pour qu'il soit bien …*»[28].

Alerter les parents doit être le résultat d'une décision collective

La décision d'alerter ou non les parents constitue une décision collective. Pour ce faire, les professionnel-le-s peuvent utiliser des outils qu'ils-elles construisent pour la circonstance (voir plus haut) pour **objectiver leur perception d'une situation** (observations, etc.).

4.2.2. Comment trouver les mots pour le dire ?

Le fait que, dès la première rencontre, une relation de confiance où prévalent les échanges et la communication, ait pu s'élaborer est déjà aidant: les échanges quotidiens permettent d'aborder toute une série de situations que l'on peut amener petit à petit (sauf exception, il n'y a généralement pas urgence !)…

Le **dialogue quotidien** peut aussi inviter le parent à raconter ce qu'il observe de son enfant, chez lui dans différentes situations. Une série de questionne-

27 Ce qui est très différent de demander à un intervenant extérieur d'effectuer une observation.

28 Cette situation est décrite dans son ensemble dans le témoignage «*Le développement de Clothilde*», au chapitre 4 de ce guide, consacré à la rencontre des familles, point 6.2.2. Quand le développement de l'enfant soulève des questions.

ments peuvent déjà être échangés au fil du temps. Pour les parents, il n'y a rien de pire que d'entendre à longueur de semaines «*Tout va bien, rien à signaler …*» et puis un jour, se voir «balancer» des observations étayées par plusieurs collègues. Il y aurait là une dérive due au fait que les professionnel-le-s aient cheminé, sans être parvenu-e-s à partager avec les parents ce qu'ils-elles vivent ensemble au quotidien avec l'enfant et le groupe d'enfants.

Par ailleurs, poser des questions sur cet enfant-là, mener des observations avec une personne ressource extérieure alors que les parents ne sont pas au courant, pourrait les mettre dans une position difficile. Quel retour pourront-ils-elles faire aux parents sans qu'ils aient l'impression que les professionnel-le-s marchent cent mètres devant eux, qu'ils-elles les dépossèdent ? Quid de la consolidation de la relation de confiance du parent envers le milieu d'accueil, axe indispensable pour que l'enfant se sente accueilli dans toutes ses composantes ?

«*Pour les parents, il est inacceptable d'apprendre que les professionnelles se posaient des questions depuis longtemps et que les questions ont été amenées auprès de plusieurs spécialistes, bien avant qu'eux-mêmes ne soient au courant. Il importe de partager les questions que l'on a avec eux «pas à pas». Dans la plupart des cas, les parents, eux aussi, se posaient déjà des questions.*
L'essentiel n'est pas que, directement après l'entretien, des examens médicaux soient planifiés. Le fait que la relation avec les parents ne soit pas hypothéquée est bien plus important. La mise en mots de ses propres doutes et questions protège la relation et permet de s'engager ensemble dans la recherche de pistes communes» (VBJK, 2010, p 19).

Observer l'enfant ensemble, professionnel-le-s et parents en portant un regard qui essaie de comprendre

Une des pistes pour aborder la question avec les parents pourrait être d'**observer l'enfant ensemble** (professionnel-le-s et parents). Cela permet, ensemble, de se référer à une expérience commune, de porter un regard qui essaie de comprendre et non de juger, qui se laisse guider par ce qu'il perçoit, ressent… au plus près de ce que l'enfant manifeste sous les yeux des adultes, avec des points de vue qui s'enrichissent de l'apport de l'autre. L'équipe peut aussi demander du soutien pour la réflexion (et non par rapport à la situation particulière d'un enfant) pour évaluer, analyser et ajuster ses pratiques pédagogiques, échanger au sujet des questionnements présents dans l'équipe.

4.2.3. Parler de ses doutes, de ses questions

Se donner le temps, le temps de l'observation, le temps du partage en équipe, le temps de pouvoir en parler en supervision, prendre appui sur une personne ressource, … Tous ces aspects sont importants. Il convient de souligner ici la nécessité de réfléchir à **la place que peuvent prendre des observations** et des outils qui aident à collecter l'information : quels outils va-t-on utiliser ? Qui les utilise ? Pour en faire quoi ?

Lors d'une réunion d'équipe, il conviendrait de désigner un-e ou des professionnel-le-s (généralement la direction et/ou le pédiatre attaché au milieu d'accueil et/ou la puéricultrice de référence) qui auront la tâche de discuter de cette question avec les parents. Il n'existe pas une seule formule dans ce type de situation. Chaque situation doit être réfléchie.

On conseille de prendre un rendez-vous avec les parents et de les recevoir seuls dans un endroit adapté (bureau isolé, etc.). Une attention particulière devrait être donnée au langage utilisé en ayant bien conscience que le questionnement qui traverse l'équipe ne constitue en rien un diagnostic et n'a donc rien de définitif.

Dans les moments de rencontre avec les parents, un maître mot : les **écouter**, écouter leurs questions, puis seulement mettre sur la table les questions des personnes qui partagent le quotidien de leur enfant, leurs doutes et chercher ensemble des pistes pour accompagner l'enfant (VBJK, 2010, p.19) : «*Je me pose quelques questions à propos d'Arthur … quand il est au tapis, chez nous, il reste couché sur le dos … Quand il est à la maison et que vous le mettez sur le dos, que remarquez-vous ? Que fait-il ? Est-ce qu'il bouge ? Comment ?…*».

Nous soulignons ici à quel point il est essentiel de **s'en tenir aux faits** observés[29] tout en laissant la discussion très ouverte et en donnant aux parents la possibilité de continuer à participer à l'échange. Le rôle des professionnel-le-s est surtout de partager, avec les parents, des préoccupations autour du bien-être de l'enfant. Parfois, il vaut mieux prendre du temps pour partager en équipe des observations précises avant d'envisager avec eux les démarches à faire. **L'accord des parents** est toujours obligatoire pour avoir recours à des services extérieurs.

Dans l'échange avec les parents, s'en tenir aux faits observés

Dans tous les cas, ce n'est pas aux professionnel-le-s de la structure d'accueil de poser un diagnostic ou encore d'annoncer la déficience aux parents, mais bien à un représentant du corps médical. Les équipes ont cependant un rôle de soutien et d'écoute empathique qu'elles partagent avec d'autres professionnel-le-s, lorsque les parents ont reçu le «coup de semonce» que représente l'annonce du handicap. Il appartient toujours aux parents de faire (ou non) quelque chose de ce qu'ils ont entendu. La discussion peut aussi mettre en évidence quelques pistes auxquelles les parents ont pensé et qui pourraient aider les professionnel-le-s à mieux gérer encore la vie quotidienne avec l'enfant («Comment vous-y-prenez-vous pour effectuer tel ou tel soin auprès de votre enfant ?… »).

Prendre en compte l'angoisse des parents et leur ambivalence constitue une étape importante.
Il leur faut souvent un temps de cheminement qu'il importe de respecter! ■

29 Et non à ce que l'on n'observe pas ce qui serait le cas, par exemple, si l'on disait «Il ne se retourne pas et c'est ce que l'on attend des enfants de son âge».

BIBLIOGRAPHIE

Appell, G. (1995). Quelle observation pour accompagner le jeune enfant en collectivité ? In Lacroix, MB, Monmeyrant, M. *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès.

Bonnerot, G. (2007). L'observation, une démarche et une méthode d'approche du jeune enfant. *Journal*, n° 4, la revue EJE.

Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C., Loutre – Du Pasquier N. (1995). *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* Toulouse : Erès.

Bosse Platière, S. Dethier, A. Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès.

Brazelton, T B (1988). *La naissance d'une famille ou comment se tissent les liens.* Paris : Stock.

CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF, INRP

David, M. (1996). Réflexions sur les séparations dans la petite enfance. In P. Ben Soussan (sous la direction, M. de), *Parents et Bébés séparés*. Paris : Syros, p 29-52.

Delatour, V. (2007). L'observation : le temps de percevoir, le temps d'écouter. In : *EJE Journal*, n° 4, avril/mai 2007, p 19-23.

Dethier, A., Widart, N. (1989). *Dialogues où enfants et adultes sont partenaires.* Ensemble multimédia, livret et film. SPE, Université de Liège.

Dethier, A (2004). Cours de didactique éducative – sections éducateurs spécialisés- HE Charlemagne, Liège.

Dethier, A. (2007). A la rencontre des professionnels. In Camus, P., Marchal, M. *Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité*. Livret VII. Bruxelles : ed.ONE.

Di Giandomenico, I., Musatti, T., Picchio, MC. (2011). Analyser la qualité de l'expérience quotidienne des enfants en milieu d'accueil : la documentation écrite. In EADAP (coord). *Guide méthodologique : accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans)*. Supplément à la revue «Grandir à Bruxelles»

Fontaine, AM (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil petite enfance, développer l'observation-projet*. Ramonville Sainte-Agne : Erès.

Galardini, A. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. In Rayna, S., Bouve, C., Moisset, P. *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Toulouse : Erès.

Golse, B (2005). L'observation : de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie. In : Appell G., Tardos A (dir).*Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques*, Ramonville St Agne: Erès.

Jardin, F. (1998). L'attention chez le jeune enfant, In : *Spirale (l'attention)* n° 9. Toulouse : Erès.

Léon, M. (2010). L'importance des repères dans la construction de soi pour l'introduction de la surprise au quotidien. In: *Métiers de la petite enfance*, n° 167, p 29-31.

Mauvais, P. (2007). *L'enfant séparé de sa famille : quels défis pour une démarche de bien-traitance ?* Intervention dans le cadre du colloque « Mon papa, ma maman, mes intervenants, et moi et moi et moi … », Paroles d'enfants, Liège.

Mauvais, P (2010). *Le petit enfant, le professionnel et l'intime. La continuité dans la relation*. Intervention effectuée dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement collectif organisé par l'ONE, Luxembourg, 2007-2010.

Mellier, D (2005). L'observation est un soin. In *Observer un bébé, un soin*, sous la direction de D. Mellier. Ramonville-Saint-Agne: Erès, mille et un bébés.

Musatti, T. (2010). Analyser la qualité de l'expérience quotidienne des enfants en milieu d'accueil : la documentation écrite. In Guide méthodologique Erato, coordonné par l'EADAP. *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance O-6 ans. Analyser, évaluer et innover*. Supplément à la revue «Grandir à Bruxelles»

ONE (2002). « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité* ». Bruxelles: ONE – Fonds Houtman

ONE (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*. Bruxelles : Ed. ONE. Livret II, «A la rencontre des enfants».

ONE (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*. Bruxelles : Ed. ONE. Livret III, «Soutien à l'activité des professionnel-le-s».

Tardos, A. (1995). Observer, un soutien pour la pratique et la clinique. Pierre, Catherine, Jean et les autres … Les règles de l'observation selon Emmi Pikler. In *Dialogue*, n° 128, p 61-66. Kremlin – Bicêtre, 2e trimestre.

Tardos, A. (2001). L'observation du bébé dans l'approche d'Emmi Pikler. In Dugnat, M. (sous la direction de). *Observer un bébé avec attention ?* Toulouse: Erès.

VBJK (2010). L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques. Gent : VBJK

Watillon, A. (2010). L'observation du bébé. In *Temps d'arrêt*, Yapaka

Winnicott, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Lausanne, Payot

POUR ALLER PLUS LOIN

ACCEP & une Souris verte (2010).*Une place pour chacun, une place pour tous, recueil de repères pour l'accueil d'enfants en situation de handicap et leurs familles dans les structures d'accueil petite enfance*. Lyon : ACEPP / Une souris verte.

Appell, G., Scheurer, E. (2002). *Vidéo et accueil des jeunes enfants*. Toulouse : Erès.

Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif.* Montréal : Gaëtan Morin.

Haag, G. (1994) Observation à la crèche, méthode de prévention : réflexion sur les niveaux primitifs d'identification. In R. Sandri (direction). *L'observation du nourrisson selon Esther Bick et ses applications*. Lyon : Cesura.

Mellier, D. (2000) *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Toulouse: Erès

Sandri, R. (1994). *L'observation du nourrisson selon Esther Bick et ses applications*. Meyzieu: Cesura

Dossier «L'observation au quotidien » In *Métiers de la petite enfance*, n° 136, février 2008.

Dossier «L'observation», In Journal des professionnels de l'enfance, n° 10, janvier-février 2009