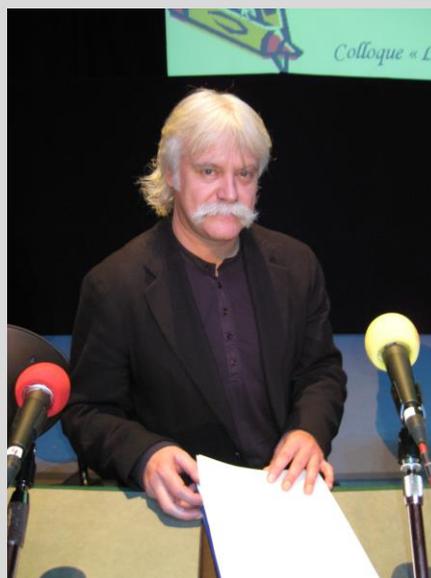


## **Les expériences de discontinuité chez le bébé et leurs devenirs**

**Albert CICCONE**

*Psychologue, Psychanalyste  
Professeur de Psychopathologie et Psychologie Clinique  
Université Lyon 2*



Mon propos concernera l'importance des expériences de continuité, dans le maternage et les soins qui sont apportés au bébé, pour son développement et son ouverture au monde. Mais le bébé fait inévitablement des expériences de discontinuité. J'envisagerai la manière dont le bébé s'arrange avec ces expériences de discontinuité, dont certaines sont inévitables et d'autres sont évitables. Je décrirai les effets dommageables des expériences évitables de discontinuité, et qui, lorsqu'elles ne sont pas gérables par le bébé, se traduisent par différents troubles, différentes formes de désorganisation, et en particulier par une inconsolabilité chez le bébé. Puis je ferai quelques propositions sur le devenir de ces expériences, sur les traces qu'elles peuvent laisser dans le fonctionnement psychique, chez le bébé, chez l'enfant plus âgé, voire chez l'adulte.

On peut penser d'abord aux discontinuités inévitables auxquelles tout bébé est confronté dans sa découverte de la réalité, de l'altérité, du monde. On peut penser aussi aux expériences de discontinuité qui pourraient être évitées, et qui concernent les séparations exagérées, insuffisamment accompagnées, les modes de garde chaotiques, pas toujours adaptés, les gardes alternées qu'imposent certains parents, etc. On peut penser enfin aussi aux carences plus traumatiques qui relèvent de la maltraitance et que je n'aborderai pas ici.

## Discontinuités ordinaires

Voyons, dans un premier temps, quelques expériences de « discontinuité ordinaire », pour souligner ce que nous apprend l'observation des bébés et de leur environnement quant à la manière de gérer, de traiter la discontinuité.

Le bébé est inévitablement soumis à des discontinuités. Le lien, la relation ne peuvent être continus, cela apparaît comme une évidence.

Mais si on peut rompre le lien, lâcher le bébé, se détourner de lui, voire l'oublier – et c'est cela que je veux souligner –, c'est parce qu'il est difficile de maintenir une attention soutenue et continue au bébé. Il est parfois même très angoissant d'être avec un bébé, d'être seul avec un bébé. On sait qu'il est parfois très difficile pour une mère – à la maternité, au retour à domicile – de rester seule ou de se retrouver seule avec son bébé.

Quand on fait une observation à domicile – une observation éthologique –, on peut facilement observer la difficulté parfois du parent, de la mère à rester en contact avec le bébé. La mère va par exemple confier le bébé à la présence attentive de l'observateur et se déplacer sans arrêt, disparaître continuellement (pour de bonnes raisons, bien sûr). L'observateur peut facilement éprouver ces lâchers, ces discontinuités du lien, ces dysrythmies. Il se sent souvent comme le bébé, lui-même lâché, embarrassé lui aussi de se retrouver seul avec le bébé.

On peut voir aussi, dans ces expériences de discontinuité, combien le bébé va faire très tôt des efforts, va faire tout un travail pour retrouver le lien, retrouver le contact avec la mère, chercher des indices de la présence maternelle.

On peut observer cela lors d'un nourrissage, par exemple : la mère nourrit le bébé à la cuillère ; le bébé est immobile quand il a la cuillère en bouche ; mais il s'agite, s'excite entre deux cuillérées (la présence/absence de la cuillère faisant vivre une expérience de séparation/retrouvaille) ; et le bébé se calmera en regardant l'observateur, sans le lâcher des yeux (si la main de la mère passe entre le visage du bébé et celui de l'observateur, le bébé se contorsionnera pour retrouver le contact visuel) ; le bébé pourra ensuite, lorsqu'il aura récupéré une sécurité, retrouver le visage maternel, et échanger, babiller ludiquement avec la mère. Lorsque le regard aura été libéré de sa fonction d'accrochage et de maintien de la permanence, il pourra à nouveau être utilisé pour la communication. Je parle là de bébés ordinaires, de situations ordinaires de la vie quotidienne.

Le bébé fait donc très tôt et inévitablement des expériences de discontinuité. Elles font partie du maternage, et elles sont l'effet, en partie, de ce que mobilise un bébé dans son entourage. Alternent donc des expériences de séparation et de retrouvaille, des expériences inévitables de présence et d'absence.

À propos des absences, dans le maternage ordinaire, je me suis amusé à calculer ce que représentait, pour un bébé de 3 mois, une absence de sa mère pendant 8 heures (le bébé est à la crèche ou chez la nourrice pendant que la mère est au travail...) : une absence de 8 heures pour un bébé de 3 mois correspond, proportionnellement, à une absence de 2 mois pour un adulte de 40 ans. Cela fait réfléchir.

Je rappelle cela pour souligner l'idée que si l'absence est bien sûr maturative, si elle permet que se développe la pensée, la subjectivité, l'absence n'est tolérable et maturative que si elle alterne avec une présence dans une rythmicité qui garantisse le sentiment de continuité. La discontinuité n'est maturative que sur un fond de permanence. Et c'est en particulier la rythmicité des expériences qui donnera une illusion de permanence.

La rythmicité permet une anticipation de la retrouvaille. Pour cela, l'objet ne doit pas s'absenter un temps au-delà duquel le bébé est capable d'en garder le souvenir vivant. Winnicott (1971) avait bien souligné l'aspect traumatique de la séparation qui, au-delà d'un certain temps, produit une perte et plonge le bébé dans une expérience d'agonie. L'objet ne doit pas démentir la promesse de retrouvaille, et la retrouvaille doit s'effectuer de manière rythmique, et à un rythme qui garantisse la continuité (s'il faut nourrir un bébé toutes les trois heures, ce n'est pas seulement pour des raisons physiologiques) – et on peut d'ailleurs dire la même chose à propos de la rythmicité des séances dans un dispositif psychothérapeutique, psychanalytique, mais aussi dans un dispositif éducatif ou pédagogique, d'apprentissage – j'y reviendrai.

On peut ainsi dégager deux manières par lesquelles le bébé, ou deux procédés qu'utilise le bébé pour réparer, pourrait-on dire, les expériences de discontinuité : la première consiste à trouver ou fabriquer de la continuité éventuellement avec un objet du dehors, en utilisant par exemple l'accrochage par le regard, ou bien avec le corps, en s'accrochant à une sensation ; la seconde consiste à utiliser ou fabriquer de la rythmicité, des expériences rythmiques, car le rythme assure un sentiment ou une illusion de continuité.

Je vais m'arrêter un peu sur cette notion de rythmicité (cf. aussi Ciccone, 2005b, 2007 ; Ciccone et Ferrant, 2006).

## Discontinuité et rythmicité

La rythmicité des expériences concerne au moins trois types d'expérience : elles concernent tout à la fois l'alternance des positions d'ouverture objectale et de repli narcissique (ou d'ouverture au monde et de repli sur soi), les échanges interactifs et intersubjectifs, et les épreuves de présence/absence de l'autre, de l'objet d'attachement. Ces trois types d'expérience sont rythmiques, doivent être rythmiques.

Une première perspective consiste donc à considérer le rythme comme constitutif d'une base de sécurité. La sécurité de base est l'effet de – ou suppose – une rythmicité, une expérience rythmique.

Ces rythmes de sécurité s'installent, quand tout se passe bien, dès la toute petite enfance, voire même in utero. Pour certains auteurs, les traces sonores et rythmiques in utero participent déjà à la constitution des expériences basales de sécurité, et font l'objet d'une réminiscence chez le bébé lorsqu'il est angoissé, insécurisé (Salk, 1973 ; Meltzer, 1985 ; Maiello, 2000).

C'est un tel rythme de sécurité qui fait cruellement défaut à l'enfant autiste, par exemple, comme le dit Frances Tustin (1986), et on a pu montrer, à partir de la clinique de l'autisme, la structure rythmique des premiers « contenants psychiques » (Haag, 1986). L'enfant autiste va s'agripper à des formes rythmiques, comme celles fabriquées par les stéréotypies par exemple, pour tenter de retrouver une rythmicité qui donne une sécurité de base.

On peut évoquer aussi ce que les psychosomaticiens appellent les « procédés autocalmants » (Smadja, 1993 ; Szwec, 1993), qui sont aussi souvent de nature rythmique, qui diffèrent des agrippements rythmiques autistiques, mais qui ont aussi pour fonction de produire une zone de perception permanente qui donne au sujet un sentiment de sécurité et de maîtrise dans son expérience de soi et son expérience du monde.

La rythmicité comme sécurité de base peut s'observer très facilement chez un bébé ordinaire. Prenons un exemple : il s'agit d'un bébé de 8 ou 9 mois qui essaye de symboliser les départs soudains et imprévisibles de la mère de la manière suivante (si Freud a décrit le jeu de la bobine à 18 mois, celui-ci est bien plus précoce que cela) : le bébé suit des yeux les mouvements de la mère ; quand celle-ci sort de la pièce, il frappe légèrement et à plusieurs reprises deux jouets qu'il a dans les mains, l'un contre l'autre, comme s'il essayait d'expérimenter et de contrôler le collage/décollage des objets qui symbolise le contact/détachement d'avec la mère qui apparaît et disparaît. Mais une observation fine révélera que le bébé, en même temps qu'il réalise ces gestes avec ses mains et qu'il est occupé « consciemment » – si l'on peut dire les choses ainsi – à son exploration, est aussi en train de faire un autre geste avec ses pieds et ses jambes : il frotte légèrement et de manière rythmique la plante d'un pied contre la cheville de l'autre jambe. On peut voir ainsi comment le contact discontinu des objets manipulés, représentant la discontinuité du lien à la mère, est représentable, jouable, sur fond de contact continu, d'une zone de permanence rythmique représentant la sécurité de base du lien d'attachement.

Si l'on poursuit l'observation, on verra le bébé babiller, semblant se raconter une histoire avec les jouets qu'il entrechoque, manipule. Puis il tendra un jouet à l'observateur, mais ne le lâchera pas, et le bébé rira devant les yeux de l'observateur qui mime de manière ludique la déception de ne pas avoir le jouet. Le bébé jettera ensuite le jouet à terre et attendra que l'observateur le ramasse et le lui redonne, etc. Tout cela dans un jeu avec un plaisir partagé. La séparation et la permanence du lien sont symbolisées, représentées, par le jeu, de soi à soi, de soi à l'autre, sur fond de continuité. La discontinuité est éprouvée et est créatrice sur fond de continuité.

On pourrait relever aussi de telles manœuvres rythmiques chez des enfants dans leurs dessins, leurs productions, leur comportement, ou chez des sujets adultes dans leurs attitudes, leur discours, leurs associations, etc., et on verrait la manière dont ces manœuvres protègent d'angoisses primitives.

Voici un autre exemple, chez un adulte cette fois, qui illustre cet effet de sécurité de base recherché dans la rythmicité.

Il s'agit d'un patient adulte, qui est un artiste, et qui se plaignait de ne pouvoir réaliser que des esquisses, des dessins inachevés. C'était même devenu son style de dessin, disait-il. Il accepta volontiers l'idée que l'esquisse, l'inachevé était une manière de ne pas se confronter à la séparation, de ne pas éprouver la séparation, de repousser l'expérience de la séparation, de la perte.

Il parla ensuite d'un peintre, dont j'ai oublié le nom, qui dessine « des secondes » : il réalise d'immenses tableaux remplis de traces répétitives, qui représenteraient la scansion du temps. Mais à la fin du tableau les traces deviennent confuses, « ça se liquéfie... ça s'écoule », dit le patient.

Puis il expliqua que lui-même réalisait auparavant des dessins très réalistes mais qui se terminaient toujours, à un bout du tableau, par des figures floues, ébauchées, des esquisses.

Après une période de telles créations, il s'était mis à peindre des drapés : des corps étaient présents mais se confondaient avec les vêtements, les tissus qui les enveloppaient. Plus tard, ses tableaux représentèrent des corps absents, évoqués, symbolisés.

On voit ainsi comment le rythme tient, contient ce qui se liquéfie, s'écoule, autrement dit l'expérience de la séparation traumatique, de l'effondrement agonistique que peut produire la perte. Il en est de même de la figuration concrète, du dessin très réaliste qui, pourrait-on dire, tente de reproduire une perception : la perception, comme le rythme, « tient », contient le vide, l'écoulement, fixe l'objet, l'immobilise pour éviter qu'il ne se perde. Dans un deuxième temps, ou dans un deuxième niveau d'intégration, l'objet peut être figuré-masqué, comme les drapés. Dans un troisième temps, il peut être évoqué, symbolisé. L'expérience de la perte est surmontée. On a là comme une histoire de la symbolisation.

On pourrait aussi interpréter un peu différemment les tableaux des « secondes » rythmées qui finissent par s'agglutiner dans une forme informe, ainsi que les dessins figuratifs, réalistes, qui se prolongent par des formes confuses, ébauchées, et dire que le retour à l'agglutiné-continu ou à l'informe-confus signale un échec de la contenance par le rythme ou la perception, et lorsque la rythmicité ou la perception échouent à donner une illusion de continuité ou une illusion de permanence, celle-ci est recherchée dans une agglutination de l'expérience du temps et de l'espace, ou bien dans une expérience d'informe et de confusion.

## **Le rythme comme organisateur de la fracture, du chaos**

On peut donc dire que la rythmicité organise la séparation, la fracture que celle-ci produit, le chaos dans lequel elle plonge. Le chaos provient tout autant de la séparation d'avec l'objet primaire que de la rencontre avec le monde, avec l'altérité. C'est par le rythme que s'opère le passage du chaos à l'ordre, comme le dit le philosophe Henri Maldiney (1973).

Le rythme est par ailleurs producteur d'esthétique, de beauté, et aussi de paix : « Un rythme non perturbé dans la composition d'un tout paraît correspondre à l'état dans lequel notre monde interne est en paix », dit Hanna Segal dans un travail sur l'approche psychanalytique de l'esthétique (1952, p. 335).

Si le rythme organise le chaos de l'être au monde, il fait partie du développement lui-même, il est intrinsèque au développement. On peut dire, par exemple, que le développement suppose une oscillation rythmique des mouvements d'ouverture objectale et des mouvements de fermeture narcissique, comme je le disais plus haut. On peut en effet considérer le développement psychique comme non pas une succession de stades ou de phases de développement, mais comme une oscillation, rythmique, entre différentes positions, certaines plus objectales, plus ouvertes sur le monde, et d'autres plus narcissiques, plus fermées, plus repliées (Ciccone et Lhopital, 2001).

## **Rythme, intersubjectivité et interactions**

Quelle est maintenant la fonction du rythme dans l'intersubjectivité, dans le partage intersubjectif, émotionnel, affectif, et dans les interactions, corrélats comportementaux de l'intersubjectivité ?

Certains interactionnistes décrivent les interactions mère-bébé comme une véritable danse, une chorégraphie. Les accordages, les ajustements dans cette chorégraphie visent à trouver ou créer le rythme qui soutiendra la rencontre intersubjective, la communauté

d'expérience, le partage d'expérience.

Notons qu'il y a de nombreux « faux-pas » dans cette danse, dans cette rencontre (un chapitre d'un livre de Stern s'intitule « Faux pas dans la danse », 1977). Les microanalyses des interactions révèlent que dans leur majeure partie les interactions (les trois quarts environ) sont des interactions d'ajustement. Seuls un quart des interactions sont des interactions de communication, ou de « communion » pourrait-on dire. Autrement dit, il est normal de se rater, la dysrythmie est normale. Et, comme je le dis souvent, une mère « suffisamment bonne » (selon la formule winnicottienne consacrée) est une mère aux trois quarts mauvaise...

La rythmicité des interactions est notamment caractérisée par une succession d'engagements et de retraits (je parlais de la rythmicité des mouvements d'ouverture objectale et de fermeture narcissique) : le bébé s'engage dans l'interaction, puis se retire. Et il est important que le parent, l'adulte respecte les retraits du bébé. Le retrait permet l'intériorisation, l'investissement pour soi de l'interrelation. Il a un effet par ailleurs de pare-excitation. En effet, un engagement continu est surexcitant et produira entre autres des retraits anormalement longs chez le bébé (cf. Decerf, 1987). Je reviendrai sur cet aspect à propos des situations d'apprentissage.

Concernant la rythmicité des interactions, il faut rappeler les travaux de Daniel Marcelli (1986, 1992, 2000), qui a souligné les particularités de la rythmicité dans les interactions, notamment dans les interactions ludiques. L'émergence du ludique suppose une dysrythmie, une discontinuité, une « attente trompée » comme il dit, qui créera l'excitation, la jubilation du ludique, du plaisir partagé entre le bébé et son partenaire, son parent. Tout se passe comme si la mère créait une règle (on se chatouille à tel moment, à tel endroit), que le bébé partage, pour ensuite le tromper, violer la règle (elle chatouille juste à côté, juste avant ou juste après le moment qu'attendait le bébé). Ce sont ces « manquements », ces « attentes trompées » qui produisent la jubilation ludique.

Mais ces dysrythmies, ces discontinuités, ces attentes trompées qui produisent le jeu, le ludique, supposent une continuité de base, une confiance de base, un rythme de base.

Cette excitation ludique est évidemment très différente de celle que produit un parent qui, sous couvert de « jeu », va agir une pulsionnalité sadique, sans garantir la sécurité de base. On peut observer, par exemple, des réactions de rire excité chez des bébés soumis à des « jeux » sadiques de la part de leur mère maltraitante (comme le décrit Selma Fraiberg, 1982). Il s'agit là de transformations d'un affect d'angoisse ou de terreur en un rire défensif, réactions que l'on peut observer dès 8 ou 9 mois. Alors que jusque-là le bébé hurlait de terreur devant les jeux de la mère (lui retirer le biberon pendant le nourrissage pour le taquiner, le gronder avec une voix aiguë et menaçante, le tenir en l'air et le balancer brutalement en lui renversant la tête, etc.), tout d'un coup, devant les mêmes comportements, le bébé se met à rire avec un plaisir excité, d'une manière grinçante, théâtrale et douloureuse.

C'est en fait la terreur qui, là, déclenche le rire chez le bébé. Le rire théâtral et le rictus niais sont des défenses contre une anxiété intolérable. Le bébé devient, par dérision, pourrait-on dire, un partenaire volontaire et enthousiaste dans le jeu sadomasochiste avec sa mère.

Bref, tous les travaux sur les interactions ludiques précoces soulignent la réciprocité émotionnelle, affective, la dimension intersubjective de ces jeux précoces (cf. Ciccone, 2005a). Ces premiers jeux produisent une expérience commune, une expérience partagée, intersubjective, un partage d'émotions et d'affects. L'expérience de soi dans le jeu du bébé est une « création mutuelle », comme dit Stern (1985).

Et la rythmicité est ainsi une caractéristique essentielle de ces expériences créatrices de partage affectif, de partage émotionnel, de compréhension mutuelle, et de croissance mentale.

Cela vaut pour la relation parent/bébé comme pour la relation thérapeutique

soignant/patient, et comme pour la relation éducative ou la relation pédagogique maître/élève. Le soignant tout comme l'éducateur ou le pédagogue peut s'accorder au rythme du patient ou de l'enfant ou de l'élève, ou bien, par ses interprétations, ses exigences, les failles de son écoute, peut casser le rythme, ce qui produit de l'anxiété et de l'irritabilité, un sentiment de ne pas être compris, de ne pas être écouté, de ne pas être en contact. L'ajustement entre parent et bébé, comme entre patient et thérapeute, ou entre maître et élève, conduira peu à peu à cette expérience commune d'accordage, de rencontre dans et par une compréhension partagée, c'est-à-dire à la trouvaille ou la co-création d'un rythme commun.

Je vais m'arrêter quelques instants sur la question de la rythmicité dans les processus d'apprentissage, dans le développement de la connaissance du monde.

## Rythmicité dans les processus d'apprentissage

On peut dire que toute expérience d'apprentissage, de compréhension du monde, suppose pour un sujet de se saisir d'un objet dans le monde externe, puis d'intérioriser cette saisie, d'en faire une expérience interne, dans un processus réflexif, de soi à soi. Maîtriser une situation au-dehors suppose de la maîtriser au-dedans, surmonter une épreuve au-dehors (une perte, une exigence qu'impose la réalité) suppose de la surmonter au-dedans, dans son monde interne.

De la même manière, toute communication, tout échange avec le monde suppose un rythme où alternent un mouvement d'ouverture (de contact avec l'interlocuteur, avec le monde externe), puis un mouvement de retrait (de fermeture et de repli dans son monde interne), comme je le disais plus haut pour le bébé. L'échange entre soi et l'autre se rejoue dans le monde interne, entre soi et soi, s'intériorise. Une communication avec trop d'ouverture, trop de contact se réduit à un bombardement excitant, débordant. Inversement, s'il y a trop de retrait, trop de fermeture, trop de discontinuité, on n'a pas accès à ce qui est transmis, on n'a pas accès à l'altérité de l'interlocuteur.

Par ailleurs, on peut dire que tout apprentissage est toujours une épreuve d'altérité. Bien sûr apprendre est soutenu par le plaisir de grandir, le plaisir de connaître, le plaisir de maîtriser le monde, de se saisir du monde. Mais apprendre est une épreuve d'altérité, et représente d'une certaine manière une blessure pour le narcissisme omnipotent, qui est persuadé de tout savoir, de n'avoir besoin de personne et de rien, de n'être dépendant de rien. L'apprentissage souligne la situation de dépendance : le soi est dépendant du monde qu'il doit connaître, qu'il doit apprendre à connaître. Ce n'est pas le monde qui est dépendant de soi, comme le croit le narcissisme omnipotent. La situation d'apprentissage implique donc une expérience d'altérité et de réalité : le sujet est confronté à la réalité de la dépendance, de l'impuissance, etc.

La rythmicité des ouvertures et des retraits, des engagements et des replis, va ainsi atténuer l'impact traumatique de l'altérité et de la réalité, va soutenir les processus d'intégration de l'altérité et de la réalité. L'apprentissage réussi consiste à faire « du soi » à partir de la rencontre avec « de l'autre », de l'étranger, de l'énigmatique. (On peut dire que ces processus d'intégration, d'intériorisation fabriquent du « narcissisme secondaire » – Ciccone et Lhopital, 2001).

L'un des procédés qu'utilise l'enfant dans son développement pour réaliser ce travail d'intégration de l'altérité, de la réalité, c'est le jeu, dont j'ai déjà parlé. Le jeu est un puissant procédé de développement, de fabrication de subjectivité ou de narcissisme secondaire, à

partir de la rencontre avec le monde, qui est toujours une rencontre porteuse de blessures pour le narcissisme (cf. Ciccone, 2005a). C'est ce qui se passe par exemple lors d'expériences traumatiques que l'enfant va répéter dans un jeu (par exemple, l'enfant subit une visite médicale, et de retour chez lui il joue au docteur avec une poupée, il lui fait des piqûres). Par le jeu, l'enfant intériorise la scène, la symbolise, et il la maîtrise, la contrôle, la détraumatise.

On pourrait bien sûr souligner les vertus de l'apprentissage par le jeu, à l'école par exemple : le travail du jeu permet une intégration et une intériorisation des expériences en général, et des expériences d'apprentissage en particulier.

Revenons maintenant au bébé et aux expériences de discontinuité auxquelles il est confronté et qu'il cherchera à réparer. Que se passe-t-il si le bébé échoue à réparer ces discontinuités auxquelles il est soumis ?

### **Échecs des réparations des expériences de discontinuité : les bébés inconsolables**

Je disais que si le bébé échoue à réparer ses expériences de discontinuité – avec l'aide d'autrui –, il se retrouve dans un état de désorganisation. C'est ce qui se passe pour les bébés inconsolables, chez qui la désorganisation est difficilement réversible. Et je vais dire quelques mots de l'inconsolabilité chez le bébé.

On peut faire l'hypothèse que l'inconsolabilité chez le bébé témoigne en partie de ces échecs des réparations des expériences de discontinuité, et rend compte de l'état de détresse psychique importante dans lequel se retrouve le bébé.

Parmi les bébés inconsolables, on peut mettre bien sûr les bébés hurleurs, sujets aux coliques du nourrisson... On peut penser aussi à un certain nombre de troubles mettant particulièrement à l'épreuve les capacités parentales, les capacités de résistance parentales – tels l'anorexie, l'insomnie, par exemple. Le bébé inconsolable est un bébé tyrannique. Et l'on sait combien l'inconsolabilité d'un bébé peut épuiser les ressources parentales, pousser les parents à des actes extrêmes (jusqu'à des actes de violence, des sévices, ou des laisser-tomber, des abandons...).

On connaît, tout d'abord, grâce en particulier à Brazelton (1973), la variabilité de l'irritabilité et de la consolabilité néonatales. Les bébés sont inégaux devant la souffrance en général et devant la douleur psychique en particulier. L'inégalité dans la tolérance à la douleur s'accompagne d'une inégalité dans la capacité à réagir, à se défendre en s'étayant en particulier sur des formes de pulsionnalité agressive, voire violente, destructrice.

Un premier aspect de cette inégalité tient ainsi probablement aux facteurs constitutionnels et congénitaux. Tous les praticiens de néonatalogie savent qu'il n'y a pas deux bébés pareils. Certains ont une force de vie que d'autres n'ont pas. Et il en est de même pour la force destructrice. Tous les bébés ne sont donc pas égaux quant à leur force pulsionnelle, constitutionnelle, congénitale – je préfère parler de congénital plutôt que de constitutionnel. Le congénital (ce avec quoi le bébé naît, vient au monde) contient à la fois le constitutionnel et l'histoire prénatale, foetale. On sait maintenant, « scientifiquement », que l'histoire foetale est extrêmement riche en expériences sensorielles, perceptives, émotionnelles et peut-être affectives. L'histoire ne commence pas à la naissance. Il y a une continuité transnatale des expériences.

L'environnement, l'inadéquation des soins à un bébé peuvent évidemment produire l'inconsolabilité. Celle-ci traduira la quête d'un objet contenant, salvateur, sécurisant. Le cri du bébé a en effet une fonction d'appel. Les pleurs incessants font exister une mère, tentent de faire exister une mère consolatrice. Moins le bébé est convaincu par l'expérience consolatrice, plus il cherchera loin, il poussera à bout comme pour savoir ce qu'il y a au bout. Existe-t-il au bout un parent aimant ? On peut dire aussi que le bébé cherchera l'éprouvé

d'une limite, d'un appui, d'une butée qui fait défaut au-dedans, appui ferme qui articule les fonctions d'accueil, de réceptivité et les fonctions de soutien, de structuration, autrement dit les fonctions maternelles et les fonctions paternelles.

L'échec de l'environnement à contenir, transformer les explosions pulsionnelles ou émotionnelles entretient et favorise la violence (cf. Ciccone, 2003a). L'enfant cherchera, par la violence, la contenance, faute de trouver une contenance : il hurlera, frappera d'une main et s'agrippera de l'autre, par exemple, cherchant à s'accrocher et à retenir l'objet.

Mais si un environnement défaillant peut mettre en détresse un bébé et le plonger dans un état d'inconsolabilité, on peut voir aussi comment un bébé particulièrement difficile, inconsolable, peut créer un environnement défaillant, effondré, déprimé. Le nourrisson qui sans répit hurle de terreur peut décourager sa mère au point qu'elle se replie sur elle-même, se protège en devenant distante et même persécutrice.

Des travaux sur l'attachement ont montré que les mères de bébés irritables ont des comportements interactifs différents, à 6 mois, des mères de bébés non irritables, et cela même si dès l'âge de 3 mois les bébés irritables ne se distinguent plus des autres (les mères sont moins interactives, moins consolatrices, moins sensibles aux signaux du bébé, etc. - Van Den Boom et Hoeksma, 1994). On peut bien sûr penser que les mères étaient déjà ainsi et que les bébés se sont adaptés, mais, comme le disait Bowlby (1969) : « Un nouveau-né facile peut aider une mère peu sûre d'elle à lui donner des soins adéquats. Inversement un nouveau-né difficile et imprévisible peut faire pencher la balance dans l'autre sens » (cité par Hubin-Gayte, 2004, p. 209).

Ces précisions soulignées, il est cependant évident que la réponse de l'environnement aux besoins du bébé, en particulier à ses besoins de sécurité, sera déterminante pour le devenir de ses états de détresse. On peut ainsi soutenir l'hypothèse d'un échec des réparations des expériences de discontinuité, comme générateur d'états d'inconsolabilité. On peut dire que la violence des manifestations du bébé est, en partie, l'effet de cet échec.

Le bébé est inévitablement soumis à des expériences de discontinuité, et il cherchera à réparer ces expériences, nous l'avons vu, et cela d'autant plus si la continuité de base, la sécurité de base, le sentiment d'existence de base n'est pas sûre.

L'échec de la réparation - par le regard, par exemple - de la continuité effractée va conduire le bébé à fabriquer de la continuité dans des éprouvés corporels (avec le bol alimentaire gardé dans la bouche, par exemple, ou le boudin fécal gardé dans le rectum), ou bien dans des rythmes motrices. Si la perception (visuelle ou proprioceptive ou interoceptive) et le rythme échouent à rétablir la continuité et la contenance sûre, le bébé va se désorganiser, s'agiter, plongeant dans une expérience d'informe et de confusion.

Il est banal de dire que les bébés inconsolables sont des bébés insécures. Les travaux sur l'attachement l'ont néanmoins prouvé : l'attachement à 1 an des bébés irritables est un attachement de type insécure, angoissé-évitant ou angoissé-ambivalent (Calkins et Fox, 1992).

Le cri, le hurlement, l'agitation et les pleurs inconsolables rendront compte de l'angoisse et seront en même temps une manière d'échapper à l'angoisse, d'échapper à l'informe, de projeter la confusion au-dehors. Le bébé plus âgé va utiliser de plus la lutte violente.

Selma Fraiberg (1982), dont je parlais plus haut, décrit, comme défenses précoces contre les affects douloureux et contre un environnement toxique : l'évitement, le gel, puis la lutte dès l'âge de 1 an, dès que la motricité le permet. Fraiberg décrit ces enfants qui luttent comme à la fois des « petits monstres » le jour et des bébés terriblement anxieux la nuit, qui se réveillent terrifiés, ne pouvant ni s'endormir ni être apaisés. Comment rapprocher ces deux images, se demande Fraiberg ? Il faut l'œil exercé d'un clinicien expérimenté pour voir l'anxiété de l'enfant derrière sa violence. « Avant chacun des épisodes de lutte avec sa mère, décrit-elle à propos d'un de ces nourrissons de 13 mois, on peut voir pendant un moment

une expression de peur sur le visage de l'enfant. Un moment seulement. Puis toute trace de peur disparaît de son visage et il commence à se battre. Lorsque la bataille est perdue, la colère survient et avec elle les signes de l'état de désintégration apparaissent » (1982, p. 20).

L'inconsolabilité du bébé tyrannique peut donc s'envisager comme témoin et effet des échecs à réparer les expériences de discontinuité, et à les réparer grâce à l'environnement, le parent, grâce aux échanges, aux partages affectifs, émotionnels, à la compréhension que traduit et que transmet une présence attentive, garantissant la rythmicité des échanges et la continuité des expériences.

## **Devenir des défenses précoces contre les discontinuités**

On a vu différents mécanismes de défense, différents procédés que peut utiliser le bébé, ou le jeune enfant, pour tenter de réparer les discontinuités. Quel est le devenir de ces défenses primitives ?

On peut penser que des traces de ces procédés primitifs, précoces, se retrouvent dans de nombreux contextes plus ou moins ordinaires ou plus ou moins pathologiques, chez l'enfant puis le sujet plus âgé, éloigné du bébé (on a vu plus haut un exemple de patient adulte).

1 - L'évitement, tout d'abord, sera un procédé plus ou moins radical et plus ou moins sélectif de défense contre l'impact de la rencontre avec le monde ou avec certains objets, comme les objets d'apprentissage, par exemple.

2 - Inversement, l'accrochage aux objets sera aussi une manière de montrer la persistance de ces expériences d'insécurité primaire, primordiale.

L'impossibilité pour l'enfant de s'endormir, ou d'être seul, ou d'apprendre seul, traduiront des craintes de séparation, et un besoin d'étayage, un besoin de perception de l'objet au-dehors, car l'objet interne n'est pas fiable, pas secourable, pas sécurisant. Il en est ainsi, par exemple, des contextes de phobie scolaire, qui témoignent davantage d'une phobie de la séparation d'avec l'environnement familial que d'une phobie de l'école.

3 - La recherche de sécurité et de continuité pourra s'opérer dans les néo-rythmes que le sujet s'impose et qu'il impose à son entourage. J'ai parlé des procédés autocalmants, par exemple. On les retrouve dans certaines pratiques de sport intensif, de sports extrêmes. On pourrait évoquer aussi les conduites alimentaires troublées (anorexie et autres), qui ne donnent plus le rythme basal du vivant, la continuité d'être s'appuyant sur d'autres rythmes, d'autres rythmicités.

On pourrait parler aussi du besoin de bouger, de s'agiter pour ne pas penser, et pour se sentir exister, se sentir être, besoin qui dans certains cas se traduira par l'instabilité, l'hyperactivité.

4 - L'agrippement aux sensations corporelles, procédé très primitif, se retrouve aussi comme trace dans les somatisations, les troubles psychosomatiques, voire les conduites toxicomaniaques, qui consistent à se fabriquer des sensations corporelles, se fabriquer un monde de sensations permanentes à disposition, pour éprouver une continuité d'être, une continuité d'existence (même s'il y a aussi évidemment d'autres enjeux dans ces contextes).

5 - La tyrannie du bébé inconsolable, dont j'ai parlé, se retrouve chez nombre d'enfants et d'adultes qui imposent leurs états d'âme sans aucun égard pour ceux qui les entourent, qui imposent leur propre rythmicité.

L'enfant tyran, par ailleurs, est un enfant qui « fait l'adulte », qui se prend pour un adulte, qui est frauduleusement adulte. Il développe ainsi un « faux self », une fausse identité, au détriment de son vrai self, de sa partie bébé qui souffre en silence et dont il ne veut ou ne peut rien entendre des souffrances dépressives.

Cette tyrannie et cette fausse identité se développent souvent avec la complicité inconsciente des parents qui, tout en s'en plaignant, mettent l'enfant en position de petit adulte tout-puissant, dans un processus d'inversion générationnelle (« Il a à peine 2 ans et c'est lui qui fait la loi !... », disent souvent les parents, avec un mélange de plainte et de fierté).

6 - Enfin, la violence contient toujours des traces de ces défenses primitives du bébé ou du jeune enfant.

La violence consiste à mettre au-dehors la confusion interne qui persécute, qui menace au-dedans. L'enfant violent, comme le bébé précédemment, cherche au-dehors la contenance qui fait défaut au-dedans. Le rapport aux autres et au monde sera ainsi paradoxal : le lien à l'autre sera convoité, recherché, revendiqué, et en même temps, dès qu'il est établi, obtenu, il sera maltraité, disqualifié, violenté.

On sait que les bébés de mères rejetantes se cramponnent d'autant plus que leurs mères les rejettent, tout en frappant éventuellement en même temps leurs mères (Hopkins, 1987). Et cela est vrai pour toute situation ultérieure d'investissement, d'attachement, d'amour : le sujet se cramponnera d'autant plus que la situation est rejetante, tout en se faisant bien sûr lui-même rejeter, du fait de sa violence, de sa destructivité.

## Conclusion

Le bébé a donc besoin de continuité dans le maternage, dans les soins. Les discontinuités sont bien sûr ordinaires et inévitables dans l'expérience du bébé, comme dans l'expérience de tout un chacun. Mais certaines discontinuités, certaines dysrythmies sont toutefois évitables, si l'environnement est attentif.

Le bébé cherchera à rétablir ou à réparer la continuité, dans des expériences qui fabriquent de la permanence, ou de la rythmicité (la rythmicité donnant une illusion de permanence). Si ces réparations échouent, le bébé aura recours à des mécanismes de défense précoces parfois radicaux.

On peut trouver des traces de ces défenses précoces, qui ont en partie persisté, dans de nombreux symptômes et de nombreux contextes qui traduisent des difficultés dans le rapport au monde, et dans l'apprentissage du monde.

La relation avec de tels enfants, de tels sujets, qu'elle soit thérapeutique ou éducative, pédagogique, suppose, pour être créatrice, génératrice de développement, de croissance, de retrouver une rythmicité structurante, elle suppose de restaurer une parentalité rythmique structurante (Thouret, 2004), pourrait-on dire.

## **LOCZY vu de l'intérieur**

**EVA KALLO**

*Directrice adjointe de formation et formation continue.  
Fondation Emmi Pikler Loczy. Budapest.*



J'aimerais vous parler de notre institut et notamment de Loczy qui porte le nom de sa fondatrice Emmi Pikler.

Loczy est une pouponnière pour enfants. Les enfants qui y vivent sont privés de soins de la part de leurs parents pour telle ou telle raison. Pourquoi les enfants vivent-ils chez nous ? La responsabilité de Loczy est d'assurer la garantie et d'établir toutes les conditions qui permettent à l'enfant, malgré son état institutionnel, de se développer harmonieusement, correctement. D'aboutir à une situation où l'enfant ne montre pas la carence affective qui a caractérisé pendant des dizaines d'années les enfants qui devaient vivre en institution.

De nos jours et depuis longtemps, toutes les branches psychologiques parlent beaucoup de **l'importance de la relation mère-enfant**, de la relation entre les membres de la famille et l'enfant, pas seulement l'existence de la relation qui compte mais aussi surtout la qualité de cette relation. Plusieurs études démontrent les conditions primordiales entre la mère et l'enfant qui se réalisent par un attachement sécuritaire qui dépend, principalement, des réactions de la mère par rapport aux besoins primordiaux des enfants. On commence à parler de la « capacité de réponse » de la mère. Derrière cette expression, nous devons envisager **comment la mère peut reconnaître un besoin et comment elle peut satisfaire l'enfant par cette réponse**. Dans un cadre institutionnel, dans la pouponnière, dans la crèche, l'enfant a aussi besoin de sécurité affective et de professionnels qui s'occupent de lui et qui répondent aux besoins. Dans les familles, la base de la sécurité affective est la sécurité physique mais c'est aussi la base au sein de toute la collectivité. Comment peut-on atteindre l'objectif de satisfaire les besoins de chacun dans un lieu où il y a plusieurs enfants avec à peu près les mêmes besoins ? Plusieurs personnes s'occupent des enfants. Une condition primordiale est de « **minimiser** » le **nombre d'adultes intervenant** dans la vie des enfants et réduire le **nombre d'enfants dans un groupe**. Chez nous, huit enfants composent un groupe et quatre auxiliaires leur donnent des soins à tour de rôle. Il s'agit d'une condition de base. A côté de cela, il est indispensable que les auxiliaires aient des connaissances correctes au sujet du **processus de développement des bébés et des enfants**. Ceci est très important.

La deuxième chose importante est que les auxiliaires et professionnels aient les connaissances générales nécessaires par rapport aux réactions typiques des enfants : comment tel ou tel enfant réagit à cet âge-là, quelle est la réaction typique d'un enfant de trois mois arrivant en crèche, ... Les professionnels connaissent des difficultés avec les enfants et se confrontent inévitablement avec la famille et la collectivité.

La force de l'équipe de Loczy est de **développer une image fidèle de l'enfant**, de ses besoins, de ses difficultés mais aussi des conditions qui lui permettent de développer toutes les capacités innées (cfr. diffusion d'un extrait du film : « Loczy : une main pour grandir »).

A l'aide de certains exemples, en utilisant des images enregistrées à notre institut, je vais vous montrer quelques exemples.

Pour qu'un nouveau-né se sente bien et se sente dans une **sécurité corporelle**, il est très important de savoir qu'il est sensible aux mouvements de son corps. En 1940, Emmi Pikler a écrit un livre proposé aux parents qui reprend une idée essentielle : la mère représente tout pour le nourrisson. Elle constitue l'homme et le monde. La manière dont nous prenons l'enfant en main ou la manière dont nous touchons son corps représente exactement ce que nous sommes. Donald Winnicott, pédiatre et psychanalyste britannique, considère aussi comme très importantes toutes les choses qui arrivent avec le corps de l'enfant pendant les soins donnés par l'adulte.

L'angoisse la plus primitive est très destructrice. Une certaine façon de tenir ou porter le nourrisson peut provoquer une insécurité. Le plus difficile pour un nouveau-né, selon Winnicott, est de ressentir la perte de son équilibre. Tel type de toucher ou telle opération de son corps peut lui provoquer un sentiment de morcellement. Emmi Pikler a appuyé ses

observations directement au sein de la famille. Elle a constaté qu'il est important de s'installer près du lit du bébé et de rester longtemps et silencieusement en l'observant car cela nous donne beaucoup d'informations sur lui. Elle propose d'observer et de ne pas intervenir. Emmi Pikler, en s'appuyant sur ses observations, a développé les protocoles, les gestes à utiliser permettant alors à l'enfant de garder le sentiment d'unité de son corps.

Séquence illustrative : bébé prématuré né à la 29<sup>e</sup> semaine de grossesse.

A l'âge de 2 mois et 26 jours, le bébé réagit avec un réflexe avant que ses bras fassent le mouvement d'embrassement et que ses mains restent en l'air. Ce n'était pas tellement difficile pour lui de supporter ses gestes. Ensuite, il commence à pleurer et a très peur de ce mouvement. A certains moments, il ressent des sensations agréables. Il peut toujours rentrer dans le bien-être, le calme. Il parvient à retourner à l'état de bien-être. A un autre moment, il agrippe sa propre tête.

Les bébés ressentent des moments corporellement désagréables mais la sensation n'est pas tellement forte. Les professionnels voient l'enfant souffrir à ce moment-là. La démarche de l'auxiliaire pour « soigner » le bébé durera peut-être seulement deux minutes. Ces images montrent certains gestes utilisés à l'institut Loczy qui sont appris par tous les auxiliaires qui commencent à soigner des bébés.

On remarque comment l'auxiliaire place le bébé sur la table à langer, comment elle le déshabille. Elle enlève le linge en l'air très lentement de façon à ce que le corps reste pratiquement immobile. On constate une certaine **continuité dans les gestes**, il n'y a pas de ruptures entre plusieurs gestes. Ceci permet également à l'enfant de ressentir l'unité de son corps, chose très importante. De nos jours, la psychologie renforce la vérité de cette idée. Les gestes peuvent être appris en quelques jours en utilisant une poupée. Les gestes exécutés en suivant ces règles facilitent l'adaptation de l'auxiliaire aux comportements et aux réactions de l'enfant même si ceci n'est pas suffisant.

L'auxiliaire doit toujours soigner un enfant avec les mains « sensibles ». Elle observe l'enfant et découvre les moments où il commence à ressentir une sensation désagréable. Ces réactions aident l'enfant. L'auxiliaire peut alors continuer le soin. L'adulte peut dialoguer avec l'enfant mais aussi avec le bébé. Ce dialogue avec le bébé comporte des manifestations de hasard, des réactions corporelles, des réactions mimiques, une crispation de certains muscles mais il se détend ensuite grâce à la réaction, la sensibilité de l'auxiliaire et la sensibilité de la réponse. A certains moments, l'auxiliaire commence à faire quelque chose et l'enfant réagit. Elle s'adapte donc à cette interaction. Il s'agit peut-être d'une dyade.

Grâce au protocole des gestes, les opérations partielles, notamment les moments d'habillage et de déshabillage, le moment de savonnage suivent toujours le même ordre. L'enfant peut anticiper assez tôt quelles opérations l'auxiliaire se prépare à faire avec lui.

### **Diffusion de séquences illustratives sur base du film « Loczy, une maison pour grandir », réalisé par Bernard Martino.**

Séquence illustrative : un bébé de 6 mois, quelques moments de son bain.

Le bébé dort dans son lit. Il sera réveillé au moment du bain. L'auxiliaire va commencer par l'appeler par son prénom. Elle arrive ensuite près de l'enfant et lui dit les phrases suivantes : « C'est ton tour, je vais te donner ton bain. Tu attendais déjà certainement ». Une fois l'enfant au stade du change, elle commence à le prévenir : « Je vais enlever ta petite chemise. Maintenant, je commence à nettoyer une oreille puis ce sera l'autre ».

La séquence suivante montre que l'auxiliaire a nettoyé les plis du bébé - tradition de l'institut Loczy. L'auxiliaire utilise un petit morceau de coton, le tamponne dans l'huile et nettoie les plis de l'enfant en suivant le protocole.

A un moment, elle dit à l'enfant : « Voilà, maintenant tu sais ce que je vais faire. Tu es chatouilleur mais il faut que je nettoie ici aussi ». La deuxième séquence montre un moment d'habillage. L'auxiliaire montre la manche de la chemise au bébé en attendant qu'il donne sa main. Elle **donne le temps à l'enfant**.

Etre avec sa nurse donne au bébé un certain plaisir. L'auxiliaire donne le temps nécessaire à l'enfant afin qu'il puisse apercevoir le geste de l'adulte et que l'adulte approche vers lui. Elle donne du temps à l'enfant afin que l'information arrive dans sa tête. Elle lui donne également du temps afin qu'il puisse participer. Cette **adaptation mutuelle** permet à l'enfant de ressentir qu'il est capable d'influencer le comportement de l'autre, qu'il est capable de ralentir la réaction de l'autre, qu'il est capable d'attendre que l'adulte répète quelque chose. Il peut ressentir sa propre compétence en utilisant des techniques modernes.

La caractéristique de l'approche Loczy consiste à **considérer l'importance du développement et du soin de l'enfant**. Cette **notion de compétence** a été écrite pour la première fois en 1959. Elle attire l'attention sur le fait que l'activité initiée par la personne peut être considérée comme un besoin fondamental de l'homme et ajoute que ce besoin est observable dès la naissance.

Au cours de sa pratique de pédiatre de famille, Emmi Pikler encourage les parents à coopérer avec l'enfant, à lui donner du temps, la possibilité et l'espace afin de participer aux événements tels que le bain, le repas, ... Emmi Pikler part d'une relation de partenariat avec le bébé en expliquant que cette relation peut être telle qu'elle influence le comportement de l'autre. **L'enfant qui, dès le début, ressent sa propre capacité à être actif, à influencer les événements qui arrivent à lui et influencer les adultes, a envie d'entrer dans une relation active avec le monde qui l'entoure**. L'activité très active ou non de l'enfant provient de sentiments efficaces dans la relation avec l'adulte.

Séquence illustrative : petite fille âgée de 11 mois jouant avec un seau.

Elle essaie de voir ce qu'elle peut faire avec ce seau. Elle le passe d'une main à l'autre grâce à la anse. Sa main s'adapte à la forme de l'objet. Elle est paisible et n'attend pas que l'adulte s'occupe d'elle.

A certains moments, l'auxiliaire la prend dans les bras car c'est son tour pour le repas. Il est possible que l'enfant reste 4 heures dans le parc sans que l'auxiliaire ne le prenne dans les bras. A certains moments, l'auxiliaire lui dit quelques mots car il est important qu'elle voit l'enfant mais aussi que l'enfant la voit. Un petit contact peut être établi de loin. De temps en temps, l'auxiliaire peut appréhender ce comportement et, entre le soin de deux enfants, arranger quelques objets, jeter un œil ou tout simplement échanger quelques mots, même s'il n'y a pas de corps à corps avec l'enfant.

Séquence illustrative : repas d'un enfant

L'enfant répond à l'auxiliaire avec des signes.

Séquence illustrative : Nicky, 22 mois, dans son bain.

On voit comment il coopère dans son bain. On remarque son autonomie, l'envie de s'habiller seul et de faire quelque chose d'indépendant par rapport à l'adulte.

**Loczy, une référence pour une réflexion sur les conditions d'accueil  
de qualité**

**Florence PIRARD**

*Conseillère pédagogique ONE*



## Introduction

Je remercie les organisateurs de m'avoir invitée à participer à cette journée d'échanges de points de vue et d'expériences, qui prend comme fil conducteur « Loczy », un lieu de recherche, de formation et d'éducation qui gagne à être mieux (re-)connu.

De nombreuses personnes, aujourd'hui, en Belgique et ailleurs, ont déjà entendu parler de Loczy. Elles en ont une représentation plus ou moins précise. Mais combien de personnes, parmi celles-ci, ont découvert Loczy de l'intérieur ou ont engagé un travail de réflexion approfondi à partir de cette approche pédagogique ? Pour cela, je remercie encore les organisateurs d'avoir invité Eva Kallo qui nous offre un témoignage authentique, celui d'un membre d'une équipe qui réfléchit depuis de nombreuses années aux questions complexes suscitées par l'accueil et l'éducation de jeunes enfants accueillis en pouponnière. L'équipe de Loczy partage le fruit de ses résultats avec la communauté internationale.

Je témoignerai à mon tour en tant que conseillère pédagogique à l'ONE. La découverte de Loczy<sup>1</sup> précède cette insertion professionnelle. Lorsque j'étais jeune licenciée en Sciences de l'Education et en Psychologie à l'Université de Liège, Loczy faisait partie de l'enseignement en Education Préscolaire assuré par le professeur Anne-Marie Thirion. De nombreux stages en milieu d'accueil de la petite enfance ainsi qu'un mémoire de fin d'études m'ont permis de réaliser des observations partagées avec des professionnelles inspirées directement par les travaux de l'équipe hongroise avec qui elles collaboraient étroitement. Certaines d'entre elles témoigneront cet après-midi. Devenue chercheuse, puis assistante à l'Université de Liège dans le service de Pédagogie Générale, Loczy y était une référence centrale pour l'enseignement, la recherche et le service à la communauté. Je puis affirmer que Loczy reste une référence dans le travail actuellement mené au sein de l'ONE, avec l'ensemble des partenaires. Je tenterai d'explicitier cette affirmation en présentant diverses expériences passées et en cours dont certaines ont fait l'objet d'une intervention lors de la conférence internationale de Loczy à Budapest en avril 2007<sup>2</sup>.

Je voudrais attirer l'attention sur le titre de mon intervention. L'approche développée à Loczy constitue, selon moi, une référence pour réfléchir, mettre en œuvre, évaluer et ajuster des conditions d'accueil de qualité en Communauté française. Ceci ne signifie pas que la référence à Loczy soit un gage de qualité en soi. L'expérience m'incite à interroger les références à Loczy et leurs interprétations multiples. Trop souvent, les pratiques qui se réfèrent à Loczy semblent « décalées » par rapport aux objectifs initiaux qui leur donnent sens dans le contexte hongrois. Elles sont le résultat d'une interprétation réductrice d'un système d'action complexe. Prenons, par exemple, les multiples interprétations données à « la référence » et ses risques de dérives. Il arrive que l'approche pédagogique développée à Loczy soit réduite à un savoir, voire à un ensemble de normes, qu'il s'agit de connaître et d'appliquer au mieux. Ceci peut avoir pour conséquence de limiter les possibilités de penser les pratiques professionnelles en contexte et de rendre difficile la création, entre collègues et avec les familles, d'un projet éducatif spécifique (« un projet d'accueil » selon le Code de Qualité). La référence à Loczy peut, si on n'y prend pas garde, devenir une norme qui fait autorité, une norme extérieure à l'ensemble des acteurs, voire une norme imposée à certains, notamment aux familles.

---

<sup>1</sup> Bien que Loczy soit le nom de la rue où est implanté l'Institut, je vais, comme il est souvent fait référence dans le secteur de l'enfance, utiliser ce terme pour parler de l'approche pédagogique qui y est développée.

<sup>2</sup> Fondation Internationale Emmi Pikler, conférence internationale, formation au sein de l'établissement et accompagnement du personnel, avril 2007.

Loczy devient une référence pour des conditions d'accueil de qualité quand les travaux d'Emmi Pikler (fondatrice de l'Institut) incitent à réfléchir en équipe et avec les familles à propos de ce qui semble le plus juste, le plus valide, le plus pertinent dans chaque contexte et ce, dans le détail du quotidien. Le diable ne se cache-t-il pas dans le détail selon Judith Falk (ancienne directrice de Loczy)? Loczy apparaît alors comme une base (une référence) sur laquelle les différents acteurs peuvent imaginer d'autres manières de faire et de penser, les conscientiser davantage, co-construire des critères mieux partagés et développer tout simplement « un autre regard » (cfr. dia photo-langage).

Si Loczy apparaît au sein des travaux de l'ONE comme une référence explicite depuis plusieurs années, son appropriation contextualisée nécessite, selon moi, la mise en place de dispositifs et de démarches d'accompagnement inscrits dans la durée. Ceux-ci privilégient des processus partagés entre professionnels en réponse à des visées de professionnalisation. Ils ne se réduisent donc pas à des procédures collectives qui répondraient à des visées de standardisation. Un dispositif et une démarche d'accompagnement des pratiques éducatives, contrairement à une méthode standardisée, sont toujours construits en fonction d'un contexte singulier. Après avoir retracé brièvement l'apport de Loczy dans l'élaboration de références psychopédagogiques au sein de l'ONE, je présenterai deux dispositifs contextualisés, menés en province de Luxembourg avec des équipes de milieux d'accueil : le premier (« *envie de bouger* ») était centré sur l'importance de la liberté de mouvement pour le jeune enfant, le second, toujours en cours, vise à renforcer la continuité des relations adultes-enfants dans les milieux d'accueil organisés en groupes d'âges homogènes. Dans ces deux dispositifs, la référence à Loczy est centrale par les questions suscitées, les réflexions proposées, les expériences éprouvées. Dans chacun des cas, le point de départ et le fil conducteur de la réflexion partagée est et reste les préoccupations des professionnelles, les pratiques éducatives mises en œuvre au profit des enfants et des familles, les ajustements à privilégier en fonction de critères dont les sens et significations sont sans cesse interrogés en fonction des observations de terrain, des interpellations des uns et des autres. Loin d'un rapport de transmission-application, le processus rejoint davantage l'idée d'une co-construction avec à la fois sa part de connu, mais aussi de surprise.

## **1. Loczy dans l'élaboration de références psychopédagogiques au sein de l'ONE**

La référence aux travaux de Loczy au sein de l'ONE remonte à de nombreuses années. Citons pour preuve des numéros de la revue de l'Enfance à laquelle des membres de l'équipe de Loczy ont directement contribué et qui ont été largement diffusés en Communauté française. Relevons encore les séminaires organisés pour du personnel ONE avec des membres de l'équipe Loczy.

Il ne m'est pas possible, dans le cadre de cette intervention, de retracer fidèlement le fil complet de l'histoire. Je ferai plutôt le choix de partir du moment stratégique où la dimension psychopédagogique du travail ONE a été officialisée par les textes de loi (notamment par le Code de Qualité, en 1999, revu en avril 2004, cfr dia) et conjointement par la création et la transformation des plusieurs fonctions (coordinateurs accueil, conseillers pédagogiques, agents conseils).

### 1.1. L'élaboration et l'utilisation du référentiel psychopédagogique « accueillir les tout-petits, oser la qualité »

Le choix de l'ONE a été, dès 2001, de partir du référentiel psychopédagogique « accueillir les tout-petits, oser la qualité » (cfr. dia). Ce texte fondateur pour les orientations éducatives des milieux d'accueil de la petite enfance en Communauté française a été produit dans le cadre d'une recherche universitaire coordonnée par Gentile Manni (Université de Liège) en 1997 et 1998<sup>3</sup>. Cette recherche se proposait de définir des orientations éducatives claires avec une double visée<sup>4</sup>. D'une part, aider les personnes qui prennent en charge l'accueil d'enfants de moins de trois ans (que les modalités d'accueil soient collectives ou familiales) à élaborer des projets éducatifs. D'autre part, construire, sur la base de critères explicites, des outils d'évaluation et d'accompagnement de l'accueil. Cette recherche se caractérisait à la fois par son processus participatif, alliant recherche et pratique ainsi que par le produit qu'elle générerait. Elle a réuni régulièrement, durant deux années, la chercheuse-coordinatrice et une diversité d'acteurs-clés (chercheurs, professionnel(le)s de l'enfance, des organismes de formation initiale et continue et bien sûr des représentants de l'ONE) en vue de définir ensemble, sur base des différentes expériences et connaissances, des options éducatives essentielles pour l'accueil des enfants et des familles en Communauté française de Belgique. Cette recherche considérait « *les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui à la fois s'alimentent des savoirs élaborés dans les différentes disciplines et s'inscrivent dans les finalités individuelles et sociales*<sup>5</sup> ». Elle a débouché sur une production collective : un référentiel diffusé dès 2002 dans notre Communauté et utilisé plus tard à l'ONE pour l'élaboration d'outils de réflexion professionnels.

Pour les personnes qui ont pu parcourir, lire, voire utiliser le référentiel, la référence aux travaux de Loczy est explicite et transversale à différentes thématiques abordées (les liens, la socialisation, l'activité).

Le référentiel attire tout d'abord l'attention sur l'importance des liens, à distinguer d'autres notions comme les relations, les interactions, etc. « *Les accueillantes engagent une histoire relationnelle avec l'enfant et ses parents, porteurs de leur histoire commune spécifique. Ceci exige temps, continuité, confiance, responsabilités claires et partagées*».<sup>6</sup>

Le référentiel prend également option sur une certaine conception de la socialisation des jeunes enfants. « *Celle-ci s'enracine dans la richesse de la relation (des liens) que(les tout-petits) nouent avec les adultes qui les assument, en premier lieu leurs parents, mais également les accueillants. C'est dans la mesure où les jeunes enfants éprouvent sécurité et sérénité qu'ils sont accessibles à des processus d'identification qui leur ouvrent la porte des valeurs et des choix moraux... Respectés dans leurs activités et dans leurs désirs, ils respecteront l'autre. Écoutés et soutenus dans leurs projets, ils seront attentifs et pourront collaborer à ceux des autres. Reconnus dans leur identité, ils se révéleront fidèles et forts dans leurs engagements, dès l'enfance déjà mais aussi dans l'adulte qu'ils deviendront* »<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », Editions ONE-Fonds Houtman, Bruxelles, 2002.

<sup>4</sup> G. Manni, M. Sommer, Accueillir les tout-petits : oser la qualité. Un défi pour les milieux d'accueil en Communauté française de Belgique. In O. Baudelot et S. Rayna (coord.), Acte du colloque *Coordinateurs et coordination de la petite enfance dans les communes*, Paris, 8-9-10 mars, I.N.R.P.

<sup>5</sup> G. Manni, Accueillir les tout-petits : oser la qualité, *Génération ONE*, 1999, n°6, p12.

<sup>6</sup> « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », Editions ONE-Fonds Houtman, Bruxelles, 2002, p.45.

<sup>7</sup> « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », Editions ONE-Fonds Houtman, Bruxelles, 2002, p.45.

Enfin, le référentiel offre un cadre pour interroger l'activité sous toutes ses facettes. Il met l'accent sur « *l'activité auto-induite et sur le rôle si particulier de l'adulte dans cette conception de l'activité : assurer un accompagnement psychique fait d'attention, d'empathie, de verbalisation et de soutien à distance* ». <sup>8</sup>

## **1.2. L'élaboration et la diffusion de brochures « repères pour des pratiques d'accueil de qualité »**

C'est notamment sur la base du référentiel « oser la qualité » qu'ont été élaborées par la suite les brochures de réflexion visant à des « repères pour des pratiques d'accueil de qualité » sur le plan psychopédagogique (cfr. dia)<sup>9</sup>. Le défi consistait à passer d'une logique de référentiel attribuée à un petit groupe d'experts qui veulent librement « oser et viser la qualité » à une logique de référentialisation<sup>10</sup> incitant chacun à définir et partager, en équipe, des critères pour un accueil de qualité dans son contexte. Cette dernière logique est fondée obligatoirement sur une concertation locale des professionnel(le)s et une consultation des familles qui osent ensemble définir et construire une qualité d'accueil des enfants (et non la qualité d'accueil) qui prend appui sur leurs valeurs, l'analyse de leur propre expérience et les connaissances existantes. Ici aussi la référence aux travaux de Loczy est explicite, particulièrement dans la brochure « *à la rencontre des enfants* » : ajuster l'environnement matériel, l'espace intérieur et extérieur, assurer une continuité dans l'accueil, donner à l'enfant une place active, accompagner les émotions de l'enfant et soutenir sa conscience de lui-même, différencier les pratiques pour individualiser activités et liens, soutenir adéquatement les interactions entre enfants.

Référentiel en 2002, brochures repères pour des pratiques de qualité en 2004 constituent autant d'outils à disposition des professionnel(le)s désireux(-ses) de réfléchir et d'améliorer leurs pratiques éducatives à partir non seulement de leurs propres expériences mais aussi d'autres apports (publications, témoignages et observations d'autres expériences, etc.). Quelques années après leur diffusion, nous ne pouvons que nous réjouir de leur existence. Les ateliers ONE mis en place dans les différentes subrégions de la Communauté française en 2005 et 2006 comme moyen de diffusion accompagnée des brochures repères ont été l'occasion de susciter une dynamique de débat autour d'aspects essentiels dans l'accueil de jeunes enfants et d'inciter chacun à les formaliser dans un projet d'accueil évolutif, objet de partage avec les familles. Toutefois, nous tenons à souligner aussi les limites des outils et l'importance d'un travail approfondi sur les pratiques éducatives inscrit dans la durée. D'où la nécessité de formations continues complémentaires, d'un accompagnement des pratiques éducatives combinant idéalement une réflexion sur site et des temps d'échanges inter-professionnels extra-muros. Deux expériences menées en province de Luxembourg permettront d'explicitier cette affirmation de manière contextualisée.

---

<sup>8</sup> « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », Editions ONE-Fonds Houtman, Bruxelles, 2002, p.45.

<sup>9</sup> *Repères pour des pratiques de qualité (0-3 ans)*, Bruxelles, Ed. ONE, 2004.

« *A la rencontre des familles* » <http://www.one.be/PlanCigogneII/Famille.pdf>

« *A la rencontre des enfants* » <http://www.one.be/PlanCigogneII/enfants.pdf>

« *Soutien à l'activité des professionnel(le)s* » <http://www.one.be/PlanCigogneII/professionnels.pdf>

<sup>10</sup> Terme emprunté à G. Figari, *Evaluer, quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

## **2. Loczy au cœur de dispositifs et de démarches d'accompagnement ONE**

La présentation de deux dispositifs<sup>11</sup> menés en province de Luxembourg, le premier centré sur l'importance d'une liberté de mouvements pour le jeune enfant, le second sur l'importance des liens adultes-enfants dans les milieux d'accueil, montre combien les idées développées par Emmi Pikler et son équipe, non seulement restent d'actualité, mais aussi incitent les professionnel(-le)s belges d'aujourd'hui à remettre en question des évidences et à porter attention aux détails du quotidien. Présentés et travaillés en deux temps, ces deux dispositifs sont en fait étroitement liés : activité, mouvement sont indissociables des liens sécurisants établis entre l'enfant, sa famille et les professionnel(le)s, de l'attention accordée par des adultes signifiants qui (re-)connaissent l'enfant et que les enfants connaissent.

### **2.1. « Envie de bouger », un dispositif et une démarche de sensibilisation à la liberté de mouvement**

Le dispositif « *envie de bouger* » a démarré officiellement en 2004, mais il s'inscrit dans une histoire plus ancienne qui l'a rendu possible. L'un des éléments déclencheurs a été l'expérimentation, en 2003, d'une version provisoire des brochures repères évoquées ci-avant. En province de Luxembourg, une coordinatrice accueil, Marthe Toussaint, me propose de l'accompagner pour réaliser des observations croisées avec des professionnelles volontaires de milieux d'accueil de son secteur. Le croisement des observations et surtout les entretiens d'équipe qui s'ensuivent font apparaître un écart entre les critères des observateurs externes (conseillère pédagogique et coordinatrice accueil de l'ONE) et ceux des professionnelles des milieux d'accueil (puéricultrices et responsables), en particulier pour ce qui concerne l'importance d'une liberté de mouvements chez les jeunes enfants<sup>12</sup>. Les choix du matériel et de l'aménagement des espaces, la manière de porter et de déposer l'enfant, la manière de soutenir l'activité de l'enfant font l'objet d'interprétations multiples et souvent contradictoires. Ainsi, là où une puéricultrice voit un bébé en mouvement et en activité suspendu à une « table d'éveil », la conseillère pédagogique voit un enfant en situation de déséquilibre recherchant, avec de multiples efforts, des points d'appui.

Ce constat conduit à interroger moins la validité de l'outil (version provisoire des brochures repères) que les démarches qui lui sont associées :

Comment dépasser le diagnostic ?

Comment parvenir à co-construire des critères partagés entre tous les acteurs concernés ?

Comment ouvrir à d'autres manières de faire et de penser l'accueil des enfants et des familles sans disqualifier les pratiques existantes ?

#### **a) Une démarche pour des critères davantage partagés**

Nous avons proposé, dans un premier temps, à toutes les équipes des milieux d'accueil collectifs subventionnés du secteur de la coordinatrice accueil de participer à un dispositif étalé sur plusieurs mois et susceptible de favoriser le développement de critères davantage partagés concernant l'activité et la motricité libre des enfants de moins de 18 mois. Le dispositif est conçu de façon à permettre des implications plus ou moins intensives des professionnelles et donc à favoriser une participation de tous et toutes.

---

<sup>11</sup>Dispositifs et démarches inspirés de la formation-action-recherche coordonnée par le Service de Pédagogie Générale de l'Université de Liège et l'Institut Européen de développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE), avec le soutien du programme européen Leonardo da Vinci.

<sup>12</sup> Brochure « à la rencontre des enfants », repère 6, critère 2, p11-13 ; repère 8, critère 2, p29 ; repère 8, critère 2, p32.

Le partenariat est élargi, impliquant d'autres institutions et acteurs potentiellement concernés et intéressés par la question : Promemploi, partenaire de longue date, agent éducation à la Santé et conseillère pédiatre de l'ONE. De manière complémentaire au travail réalisé avec les milieux d'accueil, il est prévu, dès le départ, une action de sensibilisation des médecins conventionnés de l'ONE de la province de Luxembourg.

Au total, cinq équipes se lancent dans l'expérience. Chacune fait le choix d'au moins une idée, une piste d'action (réaménagement d'un espace, de matériel, des modalités d'intervention auprès des enfants et des familles, etc.) qui lui tient à cœur et qui est en lien avec les questions de motricité libre. Chaque équipe s'engage à mener une démarche concertée pour l'analyse des pratiques et leur régulation éventuelle. Inscrite dans un réseau de milieux d'accueil impliqués dans le même type de démarche, elle se sent souvent encouragée dans son effort dès le démarrage et tout au long du processus qui prévoit des moments de rencontres très réguliers durant lesquels chaque équipe, par l'intermédiaire d'une double représentation (responsable et puéricultrices), rend compte des actions mises en œuvre dans son MA, des effets escomptés, puis observés et envisage des pistes de relance avec l'aide des autres professionnel-le-s et d'une équipe encadrante (ONE et Promemploi).

Le dispositif *envie de bouger* prévoit l'intervention d'une personne ressource (Agnès Szanto) sur les questions de liberté de mouvement à trois moments clés :

- ❑ dans la phase de lancement pour informer et sensibiliser à l'importance d'une liberté de mouvements chez le jeune enfant,
- ❑ dans la phase de régulation pour élargir le débat et donner des éléments de réponses plus circonstanciés en fonction des multiples questions posées par l'analyse des pratiques éducatives,
- ❑ dans la phase de bilan comme témoin privilégié des actions réalisées et de leurs effets.

L'équipe encadrante assure le relais de la personne ressource tout au long du processus :

- ❑ en assurant la mémoire des idées échangées,
- ❑ en donnant les éléments d'information utiles en fonction des débats,
- ❑ en proposant des reformulations qui prennent en compte différents points de vue apparemment contradictoires au départ et qui dans la suite, se révèlent complémentaires.

Des articles de référence, accessibles à tous, sont également diffusés en fonction des questions posées.

Enfin, le recours aux observations est systématisé. Il s'agit toujours d'observations orientées vers l'action : les conditions d'accueil offertes aux enfants offrent-elles les effets escomptés ? Comment encore améliorer le bien-être quotidien des enfants dans le milieu d'accueil ?

Dans un premier temps, les observations des enfants en situation réelle sont réalisées « papier-crayon », toujours exploitées d'abord en interne (en équipe), ensuite avec autrui (débat inter-équipes avec les encadrants et avec la personne ressource). Les échanges avec autrui à propos des observations donnent à chaque fois une nouvelle vie au perçu, un sens particulier parfois plus approfondi (sens donné aux petits détails) et souvent réorienté (recadrage opéré par l'analyse des pratiques).

Exemple de recadrage : une équipe avait initialement aménagé un énorme coussin (une tortue) sur le tapis des plus jeunes afin de leur offrir un espace cocoon et

douillet. Après observation des enfants en activité, les professionnel-le-s se sont rendu-e-s compte que ce coussin serait plus adéquat pour les enfants capables de se déplacer par eux-mêmes. Plutôt que de supprimer l'objet, elles lui ont donné une autre fonction et en ont observé les utilisations effectives.

Dans un deuxième temps, les observations sont réalisées avec support vidéo en fonction de critères devenus plus explicites et davantage partagés, tant pour la prise d'images que pour sa micro-analyse. La vidéo-scopie favorise une centration sur les pratiques mises en oeuvre (à distinguer des discours sur les pratiques), sur l'activité des enfants (l'expression de signaux trop souvent inaperçus dans le feu de l'action). Elle facilite des processus partagés tant entre professionnel-le-s qu'avec les familles<sup>13</sup>.

La centration sur l'activité des enfants en liberté de mouvement permet aux professionnel-le-s de découvrir les multiples compétences des enfants et de prendre conscience des contraintes et des limites trop souvent imposées par le matériel mis à leur disposition.

### **b) Quelques bénéfices observés en cours de processus**

Il s'ensuit des changements d'ordre matériel et organisationnel. Les professionnel-le-s se rendent compte de l'importance d'objets simples, mais variés, en quantité juste suffisante, d'objets qui posent de réels défis à l'enfant, qui l'incitent, dès son plus jeune âge, à agir en « jeune chercheur ». Au fil des réunions inter-équipes, les professionnel-le-s amènent une série d'objets, souvent de récupération ou achetés dans des magasins de bricolage (ex. pots-gigogne), qui semblent pouvoir répondre au plaisir d'agir et d'expérimenter des enfants. Elles passent d'une valorisation de l'attrait (matériel attractif) à une recherche d'un intérêt (intérêt de l'enfant pour l'activité qu'il peut mener avec le matériel mis à sa disposition).

Ce travail modifie l'image de l'enfant. En relatant et analysant avec l'aide de l'équipe encadrante l'activité des enfants, elles les découvrent intéressés, curieux et capables d'être en recherche durant de longues minutes. Ces nouvelles façons de voir l'enfant (« cet autre regard ») les aident à observer de manière plus fine et plus continue et réciproquement (papier-crayon, séquence filmée en unité de sens en fonction de l'activité de l'enfant). Elles leur permet de garder des traces de l'activité plus propices à un travail d'analyse, davantage source d'(inter-)apprentissage (cfr. diapositives séquence photos).

Ce travail a dès lors des incidences sur la façon d'envisager les rôles de l'adulte. L'attention portée à l'activité des enfants aide à revoir son propre rôle d'accompagnement des enfants, voir celui d'autres intervenants comme les stagiaires. « *S'il n'est pas intéressant pour l'enfant d'être bloqué de longues minutes dans un relax, il n'est pas plus intéressant de rester sur les genoux de la stagiaire...* » D'où l'importance d'aider les stagiaires à regarder et découvrir la complexité de l'activité initiée par les enfants eux-mêmes dans le cadre aménagé minutieusement à leur intention par les adultes.

### **c) Le temps du bilan**

Toute expérience nécessite un moment de bilan qui peut être conçu comme un moment non seulement pour faire le point, mais surtout pour élargir le débat avec d'autres acteurs non

---

<sup>13</sup> L'analyse des pratiques éducatives et de leurs effets avec carnet de bord et support vidéo est au cœur du projet de recherche de l'EADAP, soutenu par la fondation Van Leer avec l'IEDPE, le CNR de Rome, l'Université de Splitz et l'ONE (2007-2010). Il débouche sur la production d'un guide à l'intention des professionnel-le-s et des formateurs de l'enfance.

encore impliqués, mais potentiellement concernés. *Envie de bouger*, initialement projet d'un secteur ONE est devenu celui d'une région impliquant plus largement l'ensemble des fonctions ONE, les écoles de puériculture, les milieux d'accueil du Sud de la région. Le bilan permet de relancer d'autres initiatives jugées irréalisables, voire même inconcevables au démarrage.

Durant la journée bilan, les équipes impliquées dans *envie de bouger* ont elles-mêmes communiqué sous des formes variées (montage photos, vidéo, témoignages), souvent avec une pointe d'humour, témoin du plaisir qui les ont animées, des compétences professionnelles qu'elles ont développées à la fois dans les manières d'agir et de communiquer à leur propos.

Des ateliers ont permis de reprendre des problématiques soulevées durant l'expérience et qui au vu des équipes et des encadrants, mériteraient approfondissement. Nous en relèverons deux :

- ❑ le travail avec les familles qui ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs éducatives que les professionnelles ;
- ❑ le rôle des stagiaires en puériculture<sup>14</sup> dans les groupes des plus jeunes enfants qui devraient être davantage sensibilisés à l'importance de mettre chaque enfant en situation où il sera actif, même tout petit, ... .

#### ❑ ***Le travail avec les familles***

Notion quasi méconnue par les professionnel-le-s en province de Luxembourg, il n'est pas étonnant que la liberté de mouvement ne soit pas une valeur portée par les familles. L'enthousiasme rencontré par les professionnel-le-s accompagnées dans un changement de pratiques peut paradoxalement rendre plus difficile, dans un premier temps en tout cas, la communication avec les familles, surtout avec celles qui affirment des pratiques et des valeurs opposées à celles des professionnel-le-s. En effet, l'enjouement, l'implication dans la transformation de ses manières de faire, de penser, voire d'être, conduit trop souvent à vouloir persuader autrui du bien-fondé de ses conduites, au risque involontaire de disqualifier celles de son interlocuteur, en l'occurrence celles des parents !

Pourtant, une des fonctions premières des professionnel-le-s n'est-elle pas l'écoute des familles, des pratiques que celles-ci valorisent et de rechercher avec elles les manières de faire les plus justes et les plus souhaitables pour leur enfant dans le groupe? On voit ici tout l'intérêt d'un accompagnement intra-équipe que le dispositif antérieur ne permettait pas suffisamment.

L'évaluation de cette expérience ainsi que notre implication dans les travaux du réseau DECET<sup>15</sup> nous incitent aujourd'hui à prendre davantage en compte le travail avec les familles dans tous les dispositifs. L'effort de documentation écrite, photographique, vidéo<sup>16</sup> produit pour l'analyse des pratiques professionnelles peut être un support pour inciter les professionnel-le-s à davantage entrer en dialogue avec les familles, à davantage échanger avec elles à partir d'un centre d'intérêt commun, à savoir l'enfant.

---

<sup>14</sup> Ou auxiliaire en puériculture en France. La formation de puériculture est de niveau secondaire technique et professionnel en Belgique.

<sup>15</sup> Diversity in Early Childhood Education and Training, [www.decet.org](http://www.decet.org)

<sup>16</sup> La documentation renvoie aux pratiques des régions centre nord de l'Italie.

## □ *Le rôle des stagiaires*

Évoqué à plusieurs reprises au cours de l'expérience, un malaise a surgi à propos des stagiaires en puériculture dans le groupe des plus jeunes enfants (0 à 18 mois). En effet, l'attente formulée par les professeurs d'écoles de puériculture de prévoir des activités pour les enfants apparaissait, aux yeux des professionnel-le-s des milieux d'accueil qui ont participé à l'expérience, comme contradictoire avec une centration sur l'activité des enfants.

La mise en évidence de telles problématiques, associée à l'intérêt des professionnelles pour une notion nouvelle pour elles, mais dont elles ont perçu la portée (quasi révolutionnaire) ; intérêt qu'elles sont parvenues à partager avec d'autres moins sensibilisés (professeurs des écoles de puériculture, acteurs des secteurs de l'ONE chargés du suivi et de l'information auprès des familles) constituent autant de facteurs propices au développement d'un projet durable dans lequel chaque occasion est saisie et travaillée de manière concertée pour lui donner d'autres dimensions.

## **d) Quand un projet « innovant » mobilise (donne l'envie de bouger à) toute une institution**

Ce fut un motif d'étonnement pour moi de constater, en 2004 en province de Luxembourg, l'absence de référence à la notion de liberté de mouvement, absente des programmes de formation initiale des puéricultrices et apparemment peu abordée en formation continue dans la province. Mon étonnement se redoublait du fait que je venais d'une autre région davantage sensibilisée à cette question et que je provenais d'une Université où les travaux de Loczy étaient considérés comme une référence pour la recherche, l'enseignement et le service à la Communauté depuis de nombreuses années.

Comme je l'ai maintes fois répété en région, la liberté de mouvement n'est pas une notion neuve, ni une xième mode professée par quelques adeptes, mais une porte d'entrée privilégiée dans une transformation des pratiques, des acteurs et de leur environnement.

Après coup, je pense que ce caractère novateur pour les acteurs de la région a non seulement facilité les actions locales, mais aussi favorisé une mobilisation généralisée dans l'institution, y compris de personnes déjà sensibilisées. Il a été l'élément déclencheur d'autres actions en chaîne (hors dispositif), créant ce qu'une responsable d'un milieu d'accueil appelle « l'effet domino ».

Alors qu'au sein de l'Institution ONE, le secteur chargé du suivi des milieux d'accueil est clairement distinct de celui chargé du suivi médico-social des familles (suite à une réforme institutionnelle), le projet *envie de bouger* a rassemblé de manière de plus en plus large les acteurs des deux secteurs autour d'une question devenue transversale. Elle incite chacun à repenser ses manières de faire et de penser avec les familles en cohérence avec l'importance d'une liberté de mouvement.

L'organisation par tous ces acteurs de l'ONE d'une journée d'étude le 29 septembre 2006, intitulée « envie de bouger » en province de Luxembourg est témoin de cette nouvelle dynamique.

## **Lien avec le suivi médical en matière de développement psychomoteur**

Dès la conception du dispositif, une collaboration s'est engagée avec la conseillère pédiatre de la région chargée du suivi des médecins conventionnés par l'ONE et de l'organisation de leur formation continuée. Un échange de point de vue s'instaure d'entrée de jeu sur la co-existence possible de deux approches : celle d'Emmi Pikler et celle préconisée par le collègue des conseillers pédiatres en matière de développement moteur (relatée dans le guide de médecine préventive édité par l'ONE et servant de base pour le suivi médico-social des familles). Une séance de formation continue des médecins de la province de Luxembourg est assurée par A Szanto autour de la liberté de mouvement. Nous relèverons cette réflexion d'un médecin de consultation face à sa façon de questionner les parents. « *Je leur demande : « se tient-il assis ? » ; « je devrais plutôt demander : se met-il assis ? »*. Cette question montre toute l'importance également de distinguer l'acte médical, fut-il préventif, des gestes éducatifs quotidiens ainsi que d'envisager leurs inter-relations.

## **Lien avec l'éducation à la santé**

La référente de la région du Luxembourg pour l'éducation à la santé, responsable notamment de la production et de la diffusion de brochures d'information aux familles, prend très vite conscience des contradictions des messages émis (dans le texte, dans les illustrations) dans certaines brochures éditées par l'ONE. En 2006, elle me fait part de la décision de son équipe de revoir les brochures consacrées aux jouets et au matériel de puériculture en prenant davantage en compte l'importance de la liberté de mouvement des jeunes enfants. En 2008, les brochures sont réactualisées avec l'aval des conseillers pédagogiques et pédiatres. Elles témoignent de la possibilité d'un langage commun auprès des familles en Communauté française.

## **Lien avec le suivi médico-social des familles**

Les coordinatrices accompagnement de la région, responsables des travailleurs médico-sociaux (TMS) qui assurent le suivi des familles, estiment elles aussi essentiel de sensibiliser leurs collaboratrices à la problématique : « ce sont les mêmes enfants, les mêmes familles qui fréquentent les milieux d'accueil ; il importe que le message soit le plus cohérent possible ». Elles soulignent l'importance d'être sensibilisées pour pouvoir comprendre les propos de certaines familles à l'égard de milieux d'accueil, sans imposer de jugement arbitraire ou de convictions personnelles. Ainsi, le témoignage de cette TMS. Elle rencontre une maman choquée lors d'une première visite dans un milieu d'accueil : pourquoi les enfants sont-ils en body ? La TMS écoute la maman, puis l'invite à reprendre contact avec la responsable du milieu d'accueil pour en rediscuter. La question est de savoir comment sensibiliser, sans disqualifier, les parents aux choix de vêtements permettant de se mouvoir aisément. Sa propre compréhension de la pratique lui a permis de développer une attitude d'écoute à l'égard de la maman qui a pu s'exprimer librement. Cette démarche facilite une poursuite du dialogue dans ce moment si crucial de la familiarisation.

## Lien avec la communication externe

L'intérêt porté à la problématique a conduit la responsable de la communication externe, avec l'aval de l'administratrice générale, à réaliser un micro-programme télévisé (« Air de Famille ») sur le sujet de la liberté de mouvement, complété par un article dans la presse. Elle envisageait un deuxième micro-programme quelques mois plus tard, évoquant explicitement l'importance de la position dorsale comme première position du bébé. Cette idée n'a pas été retenue, générant un débat au sein de l'Institution à l'initiative du corps médical inquiet devant les cas de plagiocéphalie. Ceci conduit à conseiller de plus en plus aux parents de placer leur enfant en position ventrale à certains moments d'éveil. Les effets démontrés de la position dorsale durant le sommeil sur la diminution des cas de mort subite conduisent à préconiser clairement cette position pour le repos.

Cet incident critique, loin de constituer un frein à la dynamique collective impulsée depuis deux années, constitue en fait un nouvel élément moteur. En effet, il a incité l'administratrice générale de l'ONE de l'époque, Mme Leclair, à organiser, en février 2007, une journée d'échanges et de réflexion interne ONE sur l'importance d'une liberté de mouvements pour les jeunes enfants avec différentes personnes ressources, dont Agnès Szanto, le docteur Cavalier, Mr Dodemont (approche Au Couturier) et un représentant de l'approche Bobath.

Dans la continuité de cette journée d'échanges et de réflexion, la direction générale accueil organise, en mai 2007, deux journées de formation avec A. Szanto pour l'ensemble des agents ONE qui travaillent avec des milieux d'accueil, à savoir les agents conseil qui suivent les accueillantes autonomes, les coordinateurs accueil qui suivent les autres milieux d'accueil et les conseillers pédagogiques.

En mars 2008, un premier collège réunit conseillers pédiatres et conseillers pédagogiques sur des questions transversales : la liberté de mouvement est toujours à l'ordre du jour. Une question est au centre des débats : comment l'ensemble des acteurs de l'ONE peuvent-ils adopter une position cohérente en tenant compte de l'ensemble des connaissances validées dans les différentes disciplines (psycho-pédagogiques, médicales, etc.) ?

### e) **Quand un projet d'accompagnement des professionnelles en fonction interpelle (fait bouger) la formation initiale**

L'atelier organisé lors de la journée bilan du dispositif *envie de bouger* et consacré au travail avec les stagiaires a permis l'expression d'un malaise partagé et de multiples incompréhensions mutuelles entre les professionnelles des milieux d'accueil et les professeurs des écoles de puériculture qui avaient pu être présents en ce 30 juin 2004. Il a été décidé de prolonger ces temps de débat dans le cadre d'une réunion tripartite ONE-milieux d'accueil-écoles liés par convention avec les milieux d'accueil impliqués dans le dispositif *envie de bouger*. Au terme de la première réunion, davantage de questions sont posées que de réponses données. Ceci génère la demande de l'ensemble des participants d'une autre réunion qui aboutit au même résultat.

Un an plus tard, il est décidé d'asseoir structurellement le travail en créant une coordination entre les milieux d'accueil, les écoles et l'ONE qui se réunit au moins deux fois par an. Au cœur des débats : les sens accordés à la notion d'activité. Entre d'une part l'activité conçue et réalisée par les stagiaires et d'autre part l'activité tant de l'enfant que des enfants entre eux à partir du matériel et de l'organisation pensée par les adultes en fonction d'eux ?

Ceci amène à redéfinir :

- ❑ le travail demandé aux stagiaires en MA,
- ❑ l'encadrement des stagiaires par les tuteurs maîtres de stage et les professeurs de pratique professionnelle,
- ❑ les dispositifs d'encadrement de stage cohérents avec une valorisation des compétences et un souci du développement d'un sentiment de compétence chez les jeunes enfants.

En 2007, un document de réflexion sur l'encadrement des stagiaires en puériculture est produit à partir des réflexions émises lors des coordinations. Il est diffusé auprès de toutes les écoles et tous les milieux d'accueil de la province. Il est également utilisé dans d'autres provinces où des dispositifs similaires sont lancés. Nous pensons particulièrement à l'expérience menée au Brabant Wallon.

Les professeurs opérant dans la formation initiale demandent par ailleurs une participation de l'inspection du ministère de l'enseignement de la Communauté française, estimant nécessaire une légitimation des changements opérés. Aujourd'hui, l'inspectrice en charge non seulement soutient le travail réalisé, mais me charge de revoir avec les professeurs de la Communauté française les carnets de stage donnés aux élèves de cinquième, sixième et septième puériculture, comprenant des outils d'observation et d'évaluation. Par ailleurs, une convention entre l'ONE et l'institut chargé de la formation continue des professeurs en cours de carrière (IFCC) fournit l'occasion saisie pour aborder (parmi d'autres sujets) la question de la liberté de mouvement.

#### **f) Vers un élargissement des perspectives**

Par élargissement, nous entendons une poursuite des travaux de sensibilisation à l'importance d'une liberté de mouvement avec aussi l'apport d'autres courants théorico-pratiques complémentaires à ceux de Pikler et d'A. Szanto. Nous pensons particulièrement aux approches d'A. Coeman et d'Au Couturier de mieux en mieux connus en Communauté française de Belgique. Les enjeux de professionnalisation nous incitent à sensibiliser les professionnel-le-s aux différentes approches, à leur permettre d'entrevoir les complémentarités, voire les contradictions et de les travailler toujours avec le support d'observations de terrain qui leur permettent de mieux comprendre les effets des pratiques mises en œuvre. Un tel travail montre l'originalité et la pertinence des « idées pikleriennes ».

L'élargissement du travail se perçoit aussi à travers le nombre d'acteurs aujourd'hui concernés (personnel d'encadrement et professionnel-le-s de terrain) : au départ initié au Luxembourg, un travail a été engagé, en collaboration avec A. Szanto, en province du Hainaut et de Liège. L'élargissement se traduit aussi dans le souci d'impliquer dans la problématique, l'accueil à caractère familial (non seulement l'accueil collectif) qui, représente plus de 60% de la capacité d'accueil en province de Luxembourg.

L'élargissement s'entend également en termes de problématisation. La liberté de mouvement est une porte d'entrée intéressante pour engager un travail avec des milieux d'accueil sur leurs pratiques éducatives quotidiennes. D'autres aspects sont également essentiels à travailler. Depuis début 2007, l'équipe accueil ONE a organisé d'autres groupes de travail fondés sur l'analyse des pratiques et de leurs effets. L'un d'eux porte sur la continuité des relations entre adultes et enfants tout au long du séjour dans le milieu d'accueil.

## **2.2. Continuité des relations adultes-enfants dans les milieux d'accueil collectifs organisés en groupes d'âges homogènes**

Ce deuxième dispositif est toujours en cours. Il a été proposé aux milieux d'accueil de la province de Luxembourg en avril 2007 dans la continuité des ateliers ONE mis en place pour la diffusion accompagnée des brochures repères. Il est conçu selon la même logique de dispositif ancré au cœur de l'analyse des pratiques professionnelles que celui centré sur la liberté de mouvements.

### **a) Des projets de suivi : un déclencheur**

Les professionnelles de plusieurs milieux d'accueil collectifs, sensibilisés aux enjeux de continuité de relation (repère 7) avaient décidé de transformer l'organisation des groupes d'enfants et de leur encadrement. Auparavant, leurs milieux d'accueil étaient organisés, comme la majorité de la province, en sections d'âges prises en charge par des puéricultrices pendant quelques mois. Désormais, ces équipes souhaitent permettre aux enfants d'être accompagnés par au moins une des puéricultrices qui les a accueillis à leur arrivée dans le milieu d'accueil et ce, jusqu'à leur départ du milieu d'accueil. Elles souhaitent donner du temps à la création de liens... qui procurent à l'enfant sentiment de continuité et sécurité de base.

### **b) La proposition d'un dispositif et de démarches d'accompagnement**

La proposition de l'équipe accueil ONE consiste à réunir, régulièrement et pendant au moins trois ans<sup>17</sup>, des représentantes (au moins une puéricultrice et la responsable) des milieux d'accueil collectifs organisés en groupes d'âges homogènes pour analyser ensemble les effets des différentes manières de faire et permettre à chaque équipe d'envisager des ajustements réalistes et souhaitables dans son milieu d'accueil en fonction de critères co-construits. Le document de réflexion produit par Malou Carels dans le cadre de la recherche Liens est proposé comme base de réflexion commune à tous les participants du groupe<sup>18</sup>. Au fil des réunions, différentes personnes soutiennent la réflexion du groupe (Malou Carels, Cécile Van Mansart). Cette proposition peut être vue comme un accompagnement dans le changement.

Il n'est pas imposé un mode de faire précis (par exemple, une pratique de référence), mais plutôt l'engagement de chaque équipe à se questionner, à se laisser interpellé par les questions des autres, à analyser les effets de leurs différentes manières de faire sur la qualité des relations établies avec les enfants et les familles. Il s'agit de réfléchir ensemble aux manières de donner plus de repères aux enfants et à leur famille, d'assurer plus de continuité dans tous les moments de vie.

Notons que les participants du groupe de travail ont négocié et partagé une formation-accompagnement portant le titre « être référente » proposée par un opérateur de formation.

Au départ, deux équipes bénéficient d'une expérience de suivi des enfants selon des modalités différentes depuis plusieurs années (à Marche). Deux autres équipes ont

---

<sup>17</sup> Un cycle de trois ans correspond à la durée d'un séjour d'un enfant.

<sup>18</sup> CARELS, M. « *L'élaboration du lien adulte/enfants dans un contexte professionnel (en milieu d'accueil)* », produit en collaboration avec la crèche d'Herstal, la crèche de l'Université de Liège et le groupe « Pas à pas » (accueil de crise), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, projet liens ONE, 2004.

commencé une expérience de suivi d'un petit groupes d'enfants par une puéricultrice jusqu'à la fin du séjour (à Bastogne et à Arlon). Les dix autres équipes s'interrogent sur les actions à mener, voire sur l'intérêt de changer des pratiques qui semblent à première vue « avoir fait leur preuve ».

### **c) Les enjeux de continuité de relation et ses interprétations**

Il ressort, dès la première réunion, des manières de se représenter les enjeux d'une continuité de relation très différentes. Ainsi, les changements de groupes sont associés par les uns à une cassure : « *je me construis une histoire avec des parents et des enfants, puis rupture, deuil... impression d'une histoire inachevée et de devoir passer le relais pour les parents et les enfants. Déception pour les puéricultrices de devoir quitter les enfants et les parents* ». D'autres y voient plutôt un passage marqué par une série de rituels (présentation des collègues et des autres enfants, accompagnement de l'enfant dans son nouveau lieu de vie, déménagement des affaires personnelles de l'enfant dans son nouveau lieu de vie). Ca passe ou ça casse ? Que signifie « passer » pour un enfant, pour des enfants, pour la famille, pour les professionnel-le-s ?

La réponse à ces questions dépend sans doute de l'objet d'attention : continuité de relation et de liens OU continuité des pratiques éducatives ? Toutes les professionnel-le-s seront sans doute d'accord pour garantir aux enfants un maximum de repères dans la manière de les accueillir quotidiennement. D'où le soin accordé par certaines équipes à l'accompagnement dans le changement de sections. Malgré cette attention, il reste toujours des modifications parfois importantes pour l'enfant lors d'un changement de groupe. Certaines appellent cela un changement de culture : la culture « cocoon » des bébés, bien différente de la culture des grands. Très souvent, l'enfant (par exemple Jean) qui vendredi vivait un accueil individualisé et personnalisé dans le groupe des bébés risque de vivre un accueil davantage collectif lundi quand il arrive chez les grands. Pourtant, Jean vendredi est toujours Jean lundi...

Les exigences d'une continuité de relation font davantage débat et suscitent 1001 questions. La continuité ne risque-t-elle pas de créer l'exclusivité ? N'y a-t-il pas risque de préférence à l'égard de certains enfants ? Et si le courant ne passe pas avec certains parents ? Et les parents, qu'en pensent-ils ? Comment sont-ils impliqués dans les changements ? Comment réagissent les professionnel-le-s ? N'y a-t-il pas risque de jalousie entre collègues face aux relations ainsi établies ? Relations privilégiées ou moments privilégiés de relation ? Comment concrètement faire avec le nombre d'enfants et de professionnel-le-s à temps partiel ? En cas de maladie ? Et les stagiaires ?

La création de liens fait peur et questionne, parfois décourage, mais constitue un véritable challenge...

### **d) La continuité de relation comme fil rouge**

Les habitudes de travail, « le train-train quotidien » comme disent certains, la disposition des locaux et surtout les appréhensions du changement peuvent induire certaines pratiques pas toujours favorables à une continuité de liens. Néanmoins, certains événements peuvent être l'occasion, s'ils sont saisis comme tels, d'expérimenter d'autres manières de faire et de penser l'accueil.

Dès les premières réunions, plusieurs défis majeurs sont lancés aux équipes :

- éviter les changements inutiles (ex. : manières d'organiser les remplacements du personnel, etc.) et les gérer au mieux en tenant compte des repères des enfants. Parmi les repères, les adultes qui s'occupent d'eux ainsi que les enfants de leur groupe sont essentiels.
- passer d'une logique de tâches (laver les mains, mettre le bavoir, donner à manger, mettre au lit, déposer au tapis de jeux, etc.) à une logique de relation avec l'enfant, avec un petit groupe d'enfants...
- associer étroitement le travail individualisé et personnalisé (à ne pas confondre avec une forme d'exclusivité) à un travail d'équipe...

#### e) Des premiers résultats

Plus d'un an après le lancement du dispositif, différentes actions ont été engagées en réponse aux enjeux de continuité de relation. Quatre équipes poursuivent l'expérimentation d'un suivi des enfants par des puéricultrices selon des modalités ajustées. Une équipe dont le milieu d'accueil a bénéficié d'une augmentation de capacité a opté pour une réorganisation en deux groupes stables d'enfants en multi-âges. D'autres équipes encore mettent en place des collaborations plus régulières entre les groupes et portent une attention à la continuité de relation tout au long de chaque journée. L'importance de la communication interpersonnelle et des supports qui la favorise constitue un axe de travail central. Des changements progressifs, réfléchis et évalués pas à pas en équipe, se mettent en place avec l'aide précieuse des responsables d'établissement et parfois d'un intervenant extérieur. L'idée de sections semble remise en cause générant une nouvelle mouvance avec son lot de questions : « *que va-t-on perdre ? Que va-t-on gagner ? Et l'enfant que perd-il ? Que gagne-t-il ? Et sa famille ?* » Ces questions posent des enjeux de territoire à travailler.

Trois équipes ont mis en place une démarche de consultation des parents afin de mieux comprendre comment ils vivent l'accueil de leur enfant, les actions mises en œuvre pour garantir davantage de continuité. Je vous propose de terminer cette intervention par des paroles de parents.

#### f) Ce que des parents en disent

*« Nous avons vécu les deux situations avec nos deux enfants (avec le suivi et sans le suivi). Nous avons trouvé une expérience plus enrichissante avec le suivi :*

- *un meilleur contact avec la puéricultrice*
- *la puéricultrice qui suit l'enfant est un point de repère pour l'enfant ; il ne se sent pas dépayser quand il change de section et pour les parents, c'est rassurant*
- *la puéricultrice qui suit l'enfant connaît ses habitudes pour manger, s'il est plus lent ou ce qu'il aime le mieux de la journée de l'enfant. Ce système aurait sans doute bien convenu à ma première fille qui avait besoin d'être entourée et rassurée. Et le système convient au personnel » (maman de Sébastien)*

*« Le suivi apporte aux enfants une « stabilité ». Cela permet de palier aux changements que l'éloignement quotidien procure ; c'est à notre sens une bonne chose, surtout si l'enfant s'épanouit auprès des personnes qui le suivent. Merci à toutes. Bonne continuation ». (parents d'Ambre)*

*« Je trouve que le suivi est une bonne chose car quand une puéricultrice passe dans une autre section avec les enfants, elle les connaît, elle sait ce que l'enfant veut et les enfants reconnaissent une personne familière » (parents de Ségolène)*

« Mon époux et moi-même pensons que le suivi est une expérience positive à renouveler. De cette manière, l'enfant garde ses repères et ses habitudes. Or pour une enfant, les habitudes sont sécurisantes » (parents de Gauthier)

« Peut-être que pour certains enfants, ce n'est pas indispensable mais, pour la plupart, c'est très important de changer de groupe avec une personne de référence. Je pense que ça les rassure. Je remarque d'ailleurs que mon fils se dirige systématiquement vers la puéricultrice qui l'a suivi. Je ne crois pas qu'Arthur se serait autant plu à la crèche si cette pratique n'avait pas été mise en place. Ce système marche très bien, surtout aussi grâce au dévouement et à la gentillesse des puéricultrices » (maman d'Arthur).

« Je suis très contente de voir mon petit garçon s'épanouir pleinement grâce à l'attention que vous lui portez lorsqu'il vient à la crèche. Vous êtes toujours présentes lorsque nous avons des questions ou des recommandations et vous essayez toujours au mieux de répondre à nos attentes. Je trouve très positif qu'une personne passe avec un groupe d'enfants lorsqu'ils doivent changer de section. En effet, on se sent rassurés de savoir que Mathias ne sera pas perdu lorsqu'il passera chez les moyens. Pour tout cela, on vous remercie et vous souhaitons une bonne continuation » (parents de Mathias).

« Le suivi est très important pour mon enfant. L'enfant développe des liens avec les puéricultrices. Les casser du jour au lendemain perturbe l'enfant ».

*La continuité de relation, le bien-être, la confiance, la liberté d'action  
qui en découle :*

*Ca passe ou ça casse ?*

*OU*

*Quelles continuité/discontinuité dans les relations, le bien-être, la  
confiance, la liberté d'action qui en découle ?*

Echanges avec la salle



### **Conclusions de Jacques TERNEST après l'intervention de Monsieur CICCONE :**

Pour connaître Loczy, sa pédagogie, son public, il faut bien connaître l'enfant. Vous nous avez aidés ce matin, au travers de votre exposé sur ces expériences de discontinuité et l'importance de la rythmicité, à mieux saisir quelle est la portée de notre pratique au quotidien.

**Concernant les mécanismes de défense primitive à propos de l'accrochage aux objets, on voit, dans la petite enfance, que les enfants sont quand même très souvent accrochés à un doudou. Lorsqu'un enfant est très accroché durant la journée à un doudou, cela signifie-t-il qu'il a, à ce moment là, des angoisses quasi perpétuelles ?**

### **Réponse d'Albert Ciccone**

Il y a trois types d'objets auxquels s'accroche le bébé et qui n'auront pas le même sens ni la même signification.

Il y a d'une part ce qu'on appelle **l'objet transitionnel**, c'est-à-dire le doudou, la sucette, le bout de chiffon que l'enfant manipule avant de s'endormir, ... Il y a un autre objet que l'on appelle l'« **objet fétiche** » et un troisième type d'objet d'accrochage qui est beaucoup plus problématique qui est **l'objet autistique**. Il est important de ne pas prendre l'un pour l'autre.

*L'objet transitionnel* est un objet auquel l'enfant va avoir recours pour se consoler dans les moments de détresse, dans les moments de tristesse, de peine, de pleurs, ... L'objet transitionnel est un objet **qui rappelle l'objet d'attachement au dehors**, qui le remet en scène dans la vie mentale et psychique. Le bébé va penser à la mère qui est là en suçant sa sucette, en câlinant sa peluche et cette pensée va se dérouler dans une scène interne avec laquelle il va se consoler de la séparation et cela va lui permettre de s'endormir. L'enfant arrive à la crèche, il sort sa peluche, il peut la poser et il va rejoindre le groupe. Dans un moment de détresse, il aura besoin de la récupérer. Il va **retrouver une sécurité intérieure** en retrouvant sa peluche et il va pouvoir la reposer. L'enfant utilise l'objet transitionnel de cette façon.

*L'objet fétiche* est un objet qui donne l'illusion de la toute puissance, c'est-à-dire l'illusion que l'enfant n'est pas dépendant, qu'il n'a pas besoin de l'autre. Cet objet fétiche **donne une espèce de garantie à son sentiment narcissique**, à son sentiment d'être. **L'enfant ne peut pas s'en séparer**. C'est la sucette que l'enfant a en bouche toute la journée et qu'il ne veut pas lâcher. Il hurle de terreur et il lui prend une crise de rage si on lui demande de la poser. Souvent, on prend les objets fétiches pour des objets transitionnels mais ce n'est pas la même chose. Le bébé peut se séparer de l'objet transitionnel pour investir le monde, même s'il le récupère provisoirement. Par contre, il ne peut pas se séparer de l'objet fétiche et le garde en permanence. Cela traduit un état d'insécurité interne très important.

*L'objet autistique*, on est dans un **champ psychopathologique** beaucoup plus important, beaucoup plus grave. Il s'agit d'un objet que l'enfant va manipuler pour les sensations que procure l'objet. L'objet transitionnel ou l'objet fétiche reste toujours le même. L'objet autistique peut changer car ce n'est pas l'objet qui est investi en tant qu'objet mais uniquement les sensations qu'il produit. Il sera remplaçable, un caillou – un bout de bois – une poupée. **L'enfant va s'en servir uniquement pour fabriquer des sensations.**

*Comment arrive-t-on à une équivalence entre l'absence de 8h pour un bébé de 3 mois et 2 mois chez les adultes ?*

**Réponse d'Albert Ciccone**

Vous prenez trois mois de vie chez un bébé et vous calculez ce que représente 8h sur trois mois. Cela représente 2 mois sur 40 ans. Un adulte de 40 ans peut se représenter deux mois alors que le bébé de 3 mois ne peut pas se représenter 8 heures. Il s'agit d'une éternité pour lui.

*Quelle place ou comment faire passer la rythmicité chez les enfants dont les séparations sont imposées, par exemple dans une pouponnière où les enfants sont placés, et aussi dans le cas où le partenariat avec les parents est difficile voire impossible ?*

**Réponse d'Albert Ciccone**

Ce sera là tout le travail des professionnels, des accueillantes, des adultes, de ceux qui prennent soin du bébé de **rétablir des expériences rythmiques**. Il y a certaines dysrythmies qui seront inévitables, auxquelles on est soi-même soumis c'est-à-dire des séparations chaotiques, le monde non fiable. Notre travail va être de créer les conditions d'une fiabilité suffisante autour du bébé. Il a besoin de pouvoir anticiper les expériences afin d'avoir une sécurité à l'intérieur de lui-même. Une recherche américaine a porté sur des cohortes de centaines de personnes sur les états limites, ceux que l'on appelle les « border-lines ». Ce qui caractérise l'état limite est la sécurité intérieure, l'angoisse est permanente. L'individu ne peut pas trouver une sécurité à l'intérieur de lui, il a toujours besoin des autres, il a besoin du contact réel et perceptible avec les autres car il ne peut pas garder une sécurité à l'intérieur de lui. Cette recherche met en évidence que **ce qui fabrique l'insécurité n'est pas l'absence**. Tous ces sujets n'ont pas été soumis à un environnement absent, à des parents absents, à des mères absentes. Ils ont été soumis à des environnements, à des objets, à des parents qui étaient à la fois excessivement présents et totalement imprévisibles. **L'insécurité est produite par une présence excessive et imprévisible**, c'est le fait que l'enfant ne puisse jamais savoir quand le parent sera là et quand il ne sera pas là et dans quel état il sera quand il va le retrouver. Cette imprévisibilité participe à fabriquer cette insécurité.

*En crèche, que pensez de l'enfant qui s'accroche à la puéricultrice et qui se met régulièrement à pleurer et à se mettre dans tous ses états chaque fois que la puéricultrice quitte la pièce dans laquelle il se trouve ? En tant que personnel d'encadrement, assistant social et infirmière, quelle attitude pouvons-nous adopter ?*

**Réponse d'Albert Ciccone**

Il n'est pas possible de donner des réponses sans connaître la situation elle-même, l'enfant et la particularité du lien de cet enfant. On peut dire que s'il a besoin de s'accrocher à une puéricultrice, cela signifie qu'il n'a pas trouvé une sécurité suffisante à l'intérieur de lui. Notre travail va consister à l'aider à **créer les conditions pour qu'il puisse intérioriser la sécurité**.

On le voit chez les bébés, l'un des moments qui plonge le bébé dans l'angoisse est la séparation de la nuit, le fait de dormir. Certains bébés, lorsqu'ils ont construit une sécurité suffisante, lorsque leurs conditions de vie leur a permis de fabriquer cette sécurité, il y aura un **rituel du coucher** : un bisou, un verre d'eau, la porte ouverte, une histoire, ... Ensuite, le parent va sortir et le bébé prendra son doudou, sa sucette. Il entrera dans une expérience transitionnelle, il sera en lien dans son monde interne avec son objet à l'intérieur de lui.

Maman s'en va au-dehors et je retrouve maman au-dedans grâce à mes rêveries avec l'aide de mon objet transitionnel. Je peux quitter le monde et investir le monde des rêves, le monde du sommeil qui va nous séparer et m'endormir. Si le bébé n'a pas fabriqué cette sécurité, il va avoir besoin d'un contact pour de vrai, c'est-à-dire qu'il faudra qu'un de ses parents soit là et qu'il puisse le toucher. Il ne s'endormira que s'il peut toucher la main du père ou de la mère ou si ceux-ci posent leurs mains sur son ventre par exemple. Cela ne suffira pas de faire appel à la rêverie, il faudra le contact pour de vrai. S'il commence à s'endormir et que le parent commence à détacher sa main du bébé, dès que le contact est rompu le bébé se réveille et le parent est obligé de le retoucher. Cela montre que l'intériorisation d'un objet secourable ne s'est pas encore faite. Pour d'autres bébés, le simple contact d'une main ou d'un bras ne va pas suffire. Il aura besoin d'être dans les bras, d'être complètement dans le lit du parent. Envisager une simple séparation est une expérience d'une telle terreur qu'elle est totalement impossible pour le bébé. Tout le travail des parents, des praticiens, des professionnels confrontés à un tel bébé qui ne peut pas supporter la séparation est de voir comment on peut construire les conditions pour que s'intériorise la sécurité. **L'une des modalités est de faire en sorte que la vie de cet enfant soit suffisamment rythmique, suffisamment prévisible.** Les temps de séparation doivent être très brefs. Ils ne doivent pas durer au-delà du temps pour lequel l'enfant peut garder sa sécurité intérieure. Parfois, il s'agit de quelques secondes et ensuite de quelques heures voire de quelques jours. C'est dans un travail progressif de construction d'une sécurité intérieure que va pouvoir se réaliser le développement psychique d'une manière adéquate.

Lorsque les enfants autistes ou psychotiques commencent à s'attacher à quelqu'un, il faut vraiment le voir comme un progrès car avant il ne s'accrochait à personne sauf à des sensations. Un enfant autiste, par exemple, qui commence à élire une infirmière, une éducatrice comme objet d'attachement et qui commence à manifester de la rage lorsqu'elle est absente, c'est un immense progrès. En effet, avant, il n'était même pas présent au monde, il était simplement accroché à des sensations, il n'était attaché à personne. Il s'agit aussi d'un premier pas dans l'attachement, dans la reconnaissance de la dépendance à un être humain qui est un progrès tout à fait important. Ensuite, il va falloir continuer à progresser en intériorisant cette expérience de sécurité, en pouvant se passer de l'objet externe un certain temps pour pouvoir retrouver le contact avec son monde interne.

*Nous accueillons en crèche une petite fille de 4 mois qui pleure beaucoup. La puéricultrice ne s'en sort pas. En observant cet enfant, je lui ai signalé qu'elle avait peut-être faim. Elle m'a répondu que la petite venait de manger 1 ½ heure plus tôt et qu'elle n'avait pas faim. On a quand même préparé un biberon et elle l'a bu entièrement. La directrice est arrivée et nous a signalé que la petite fille risque de se réfugier dans la nourriture car elle est en insécurité. Est-ce possible ou pas ?*

#### **Réponse d'Albert Ciccone**

C'est tout à fait possible. On voit cela dans les environnements qui surinvestissent les **besoins physiques** d'un bébé en méconnaissant ses **besoins psychiques et émotionnels**. Par exemple, en caricaturant à outrance, une mère ne va s'intéresser à son bébé que si elle l'allaite, c'est-à-dire que l'intérêt au bébé n'est manifesté que dans le cadre du nourrissage ou éventuellement au sein car cela procure des sensations physiques à la mère. A ce moment là, le bébé comprend très vite que s'il veut de la présence maternelle, il faut qu'il ait faim. La seule façon d'avoir la mère est d'avoir faim.

Un autre exemple peut être trouvé chez les enfants qui somatisent énormément ou d'ailleurs chez les adultes qui ont des conversions hystériques, c'est-à-dire qui parlent avec leur corps

et qui ont toujours des maladies. Quand ces gens racontent leur enfance, ils signalent souvent que la seule façon d'avoir l'intérêt du parent était d'être malade : « Maman ne s'occupait de moi que si j'étais malade. Lorsque j'étais en bonne santé, personne ne me posait de question, personne ne se souciait de moi. Il fallait que je sois malade pour avoir de l'attention parentale ». Le bébé, **l'enfant va très vite apprendre que s'il veut de la relation parentale et de l'attention, il faut que cela passe par le corps** car le souci du corps est important. **Le souci émotionnel n'est pas investi**, n'est pas une chose importante dans l'environnement du bébé et de l'enfant. Il apprendra très vite l'intérêt au corps comme une manifestation d'amour sinon il n'a pas d'attention parentale.

Le bébé va donc pouvoir manifester une faim permanente parce qu'il a faim de l'autre, il a faim de la relation. Mais, il a vite compris qu'il n'a pas l'autre, qu'il n'a pas la relation s'il n'a pas le corps, s'il n'a pas un besoin corporel.

Une deuxième chose à propos de ces bébés qui ont toujours faim : une situation où on s'aperçoit que ce que cherche le bébé est **l'auto érotisme moral**. Le bébé manifeste qu'il a faim, on lui donne à manger. Il tète un petit moment puis il joue avec le mamelon, la tétine. Il est important d'être attentif à cela et de laisser le bébé jouer et ne pas retirer tout de suite la tétine ou le mamelon dès qu'il a fini de manger. **Certains bébés ont besoin de jouer avec et cela fait partie de l'expérience de jeu qui va participer à interioriser le maternage et le nourrissage**. Il faut laisser au bébé le temps de jouer avec sa bouche, avec la tétine, avec le biberon. Le rapport au sein, au mamelon, à la tétine, à l'autre n'est pas uniquement un rapport de nourrissage ou d'alimentation.

### *Comment peuvent faire les professionnels de la petite enfance pour redonner une place aux enfants-rois, aux enfants tyrans sans les perturber ?*

#### **Réponse d'Albert Ciccone**

J'ai écrit un livre qui s'appelle « Psychanalyse du lien tyrannique » où vous saurez tout sur **les enfants rois** et notamment les enfants qui poussent à bout.

Il y a trois manières de comprendre ce que cherche l'enfant quand il s'inscrit dans une position tyrannique et qu'il tyrannise son environnement et devient alors l'enfant roi. **Ce que cherche l'enfant, c'est l'autre, la preuve de l'amour**. Il n'est pas convaincu que l'adulte tienne à lui et l'investisse vraiment. L'adulte sait qu'il aime son enfant et lui donne tout l'amour qu'il peut mais l'enfant n'en est pas convaincu. Tout se passe comme s'il était obligé d'aller jusqu'au bout parce qu'il ne sait pas ce qu'il y a au bout. « Est-ce que tu m'aimes vraiment ? ». Il va mettre à l'épreuve ses parents, va les mettre en colère afin de voir comment ils réagissent. L'enfant va regarder s'il se fait punir, s'il exerce une rétorsion. Il aura donc une bonne raison de penser que ses parents ne l'aiment pas puisqu'ils le punissent et qu'ils n'aiment pas qu'il soit en colère. Par contre, s'ils tolèrent la colère, il fera l'expérience qu'il ne les a pas détruits. Winicott parle de la tendance anti-sociale. Cette tendance recouvre tous ces comportements qui vont de la mauvaise conduite ordinaire des enfants jusqu'à la délinquance. Il dit ce que cherche le sujet dans ses actes violents, dans ses tendances et ses comportements destructeurs. En fait, l'enfant ne cherche pas à détruire paradoxalement. Il cherche à vérifier que l'objet, l'environnement va survivre, c'est-à-dire « je vais détruire mais pas pour détruire, pour vérifier si cela survit, pour faire l'expérience qu'enfin un jour cela va survivre donc que maman va toujours m'aimer ». Si on exerce une rétorsion, si on le tape, on lui prouve qu'on ne l'aime pas et il ira encore plus loin dans la destructivité pour voir si

enfin un jour, il va faire l'expérience que cela va tenir et que l'amour va résister à sa violence. **Moins l'enfant fait l'expérience que l'amour résiste à la violence, plus il va aller loin, plus il va devenir tyrannique.**

Une deuxième façon de comprendre ces comportements est **d'observer les interactions entre parents et enfants**. On s'aperçoit très souvent qu'il y a des complicités parentales. L'enfant va hériter d'un certain nombre d'attentes, d'un certain nombre de fantasmes qui sont transmis par les parents de façon inconsciente et qui fait que, tout en se plaignant du comportement de l'enfant, le parent induit ce comportement. L'enfant représente quelque chose ou quelqu'un dans l'histoire du parent : « Quand je vois mon fils, je vois mon père. Quand je vois ma fille, je vois ma mère ». Quand ils peuvent le dire, cela signifie qu'ils ont déjà fait un travail. Mais souvent, ils le vivent sans pouvoir se le représenter. Donc, le rapport entre le parent et l'enfant sera tributaire du rapport entre le parent et son propre parent. Cela va se transmettre de façon inconsciente. On a aussi de la colère, de la haine envers son propre parent. On va jouer cette colère et cette haine dans le lien avec son propre enfant. Il va y avoir un lot de **transmissions intergénérationnelles** qui vont faire que l'enfant va participer à un scénario fantasmatique qui appartient au parent, il va participer à une répétition de l'histoire qui concerne l'histoire du parent.

Enfin, une troisième façon de comprendre ces comportements de violence et de tyrannie chez les enfants qui poussent à bout est la **recherche d'une limite**. Tout se passe comme si l'enfant était confronté à quelque chose qui déborde à l'intérieur parce qu'il n'a pas pu fabriquer un objet sécurisant qui le contienne, qui donne une limite au-dedans et il va la chercher au-dehors par la violence. La violence serait une manière de chercher au-dehors une limite qu'il ne peut pas trouver au-dedans.

Comment fait une mère pour aider le bébé à intégrer sa violence qui fait partie de lui ? Une mère change un bébé de 5 mois. Elle est très proche de lui, lui parle et lui sourit. La maman est émerveillée par ce bébé. Le bébé attaque le visage maternel : il griffe, tire les cheveux, met les doigts dans les yeux de sa mère, ... Il présente donc un mouvement de violence mais à l'échelle d'un bébé. La mère prend les mains du bébé et lui demande de caresser sa joue. Elle lui montre comment faire. Le bébé est interloqué, regarde sa mère et reproduit ses attaques en griffant, tordant le nez, ... La mère répète la même chose. Petit à petit, le bébé va se mettre à toucher délicatement le visage de la mère. Il va rire et la mère va rire à son tour. Il va donc y avoir un échange ludique. La mère aura **transformé la violence destructrice en un contact tendre**. Elle a fait un travail de transformation et elle a aidé le bébé à intégrer la limite. Elle l'a aidé à mettre au-dedans cette **fonction formatrice**. La mère a pu le faire parce qu'elle a supporté la violence du bébé. Supposons que la mère ne supporte pas et qu'elle dise : « Qu'est-ce que tu es méchant avec maman ! Et bien puisque c'est comme cela, je ne m'occupe plus de toi ! Je te laisse faire, je t'abandonne ». A ce moment là, le bébé se retrouve tout seul avec sa violence et cette violence va se répéter. Donc, le **travail de transformation de la violence** n'est pas seulement avec les adolescents de banlieues qui brûlent les voitures, c'est aussi avec les bébés dès le deuxième semestre de la première année de la vie, là où se manifeste la violence chez le bébé. Le travail de transformation de la violence commence à ce moment-là mais **il suppose de tolérer le mouvement violent du bébé**. Si on ne le tolère pas, si on l'abandonne ou si on exerce une rétorsion, on laisse alors le bébé seul avec sa violence et elle va se développer.

Que pensez-vous des gardes alternées et des expériences de continuité surtout pour les jeunes enfants ?

**Réponse d'Albert Ciccone**

Il y a un certain nombre d'écrits là-dessus et il y a une certaine polémique sur cette question. **Le bébé a besoin de continuité.**

Une des choses les plus importantes pour un bébé est la bonne entente autour de lui, quelles que soient les conditions de vie, les conditions de garde, ... Il vaut mieux que **cela se passe dans l'articulation et non dans la conflictualité**. Si on impose un mode de garde qui est cohérent pour le bébé mais que les parents entre eux s'entre-déchirent et qu'ils ne sont pas d'accord, cela n'aidera pas le bébé. Il vaut donc mieux que les parents trouvent une organisation de la vie du bébé dans l'accord, dans le dialogue et la communication. Ce sera toujours mieux pour le bébé que n'importe quelle organisation de vie qui sera faite dans la conflictualité, dans la violence.

Deuxièmement, quand on a le choix entre plusieurs solutions qui sont faites dans l'accord et non dans la violence et la conflictualité, il est préférable d'avoir une organisation de vie qui va assurer une continuité. Un bébé de 3 mois qui perd son environnement pendant 8 heures représente une éternité pour lui. Qu'est-ce que cela signifie pour un bébé de quelques mois de passer une semaine dans un environnement et ensuite une semaine dans un autre environnement où il aura complètement perdu tous ses repères. Ce sont des expériences extrêmement perturbatrices. **Le bébé a besoin de permanence, de continuité. Dans cette continuité-là, on introduira de la richesse, de la diversité, différentes figures.** Le bébé va vite repérer ses différents partenaires et verra que les relations avec maman ne sont pas les mêmes que les relations avec papa. Il va diversifier les expériences également avec ses frères et sœurs avec qui il n'a pas le même lien. Il a besoin de diversifier son monde mais **la discontinuité, la diversification doit se faire sur fond de permanence, sur fond de continuité pour fabriquer une sécurité de base qui va permettre de tolérer toutes ces discontinuités et diversités.**

La garde alternée n'est pas en soi une manière adéquate d'aider un bébé à fabriquer la continuité.

*Dans ma pratique j'ai des enfants qui ne m'appellent pas par mon prénom. Ils m'appellent « Tata » parce que je suis de la même culture qu'eux et qu'ils ont été élevés dans leur culture d'origine africaine. Cela crée toujours une panique au niveau de mes collègues qui ne comprennent pas et qui pensent que l'enfant me confond avec sa tante. Il ne peut pas m'appeler par mon prénom par respect. Comment rassurer cet enfant en disant que même s'il m'appelle par mon prénom, il est dans un équilibre de vie et que c'est moi qui l'oblige à se comporter différemment de ce que ses parents lui ont appris ? Comment faire pour rassurer l'enfant ainsi que mes collègues ?*

**Réponse d'Albert Ciccone**

**Il faut tenir compte de l'environnement historique, culturel, du sens des mots.** Ce n'est pas le même mot, il n'a pas la même importance. On a trop vite fait le raccourci entre la manière dont l'enfant peut rapporter une expérience et la manière dont il la vit.

Il vous appelle « Tata » donc il vous confond avec sa tante. Cela me fait penser aux enfants placés par exemple qui vont appeler leur mère d'accueil « maman ». L'enfant était placé, il avait 3 ou 6 mois, il l'appelle maman. Tout de suite, dans l'environnement professionnel, il y

aura toujours quelqu'un de bien pensant qui dira : « Mais non, il est dans la confusion, vous n'êtes pas sa mère, il doit vous appeler autrement ». Sauf que l'enfant a besoin d'avoir quelqu'un qu'il peut appeler maman. Ce n'est pas parce qu'il appelle sa mère d'accueil maman qu'il confond. Ce n'est pas parce qu'il utilise le même mot qu'il a la même représentation. Bien sûr, le travail est à nous d'aider l'enfant à différencier : « Je suis maman Jeanne et tu as une autre maman qui s'appelle Catherine et qui elle t'a porté dans son ventre ». Je suis maman au sens, « c'est moi qui t'élève, c'est moi qui te donne des soins et c'est moi que tu as envie d'aimer comme une maman ». Cela ne veut pas dire que l'enfant confond. On a très vite fait de penser que parce que l'enfant utilise tel mot, cela traduit immédiatement une confusion. On ne fait pas la distinction entre la parole, le symbole et le symbolisé. Il faut être sensible à cela. On aidera l'enfant à ce qu'il n'y ait pas de confusion.

*La notion de portage (par exemple dans un sac corps à corps) ne va-t-elle pas à l'encontre de ce que vous prônez ? Car l'autonomie de l'enfant est restreinte par le fait d'aller en permanence contre la maman ou le papa. Mais, dans le même temps, il y a un échange permanent et cela restreint ses mouvements.*

**Réponse d'Eva Kallo :**

Les membres de Loczy ne proposent pas ce type de portage car le corps de **l'enfant n'est pas prêt au niveau du système musculaire pour porter son propre poids**. Ce n'est pas bon pour la colonne vertébrale. D'autre part, une psychanalyste d'origine hongroise a découvert la **pulsion d'agrippement** intéressante. Elle dit que ce type de portage ressemble à une situation de notre processus phylogénétique où la maman singe portait son petit pour le protéger des ennemis. On ne peut pas reconstruire cela. Au cours du développement phylogénétique, l'être humain a perdu ses poils. Le bébé ne sait pas agripper les poils et s'accrocher car ils n'existent plus. Au lieu de cela, surtout à notre époque, on peut offrir à l'enfant d'autres manières symboliques pour qu'il ressente cet attachement, cet agrippement. On peut le faire grâce, par exemple, à **l'échange de regard, en lui donnant le biberon, sur la table à langer**. Une conversation est aussi un agrippement. Nous pouvons offrir aux enfants le toucher, la gentillesse, une attention très profonde mais pas le corps à corps. Ceci n'est qu'un avis et ce n'est donc pas obligatoire.

*Dans quelle position les enfants, et plus particulièrement les tout-petits, dorment-ils ?*

**Réponse d'Eva Kallo :**

Ils dorment sur le dos. **L'auxiliaire place l'enfant sur le dos** mais l'enfant peut se tourner sur le ventre et sur le côté. Il choisit lui-même sa position. Il n'est jamais placé sur le ventre avant de pouvoir maîtriser cette posture.

*Les enfants placés sur le dos se retournent-ils facilement ? Ne présentent-ils pas un retard s'ils ne sont pas placés sur le ventre ?*

**Réponse d'Eva Kallo :**

Tout dépend du rythme de l'enfant. Il s'agit d'une question individuelle. La majorité des enfants peut se tourner sur le ventre à peu près à l'âge de 6-7 mois. Pour certains, cela se fait plus tard. Certains enfants ont besoin d'une à deux semaines pour apprendre à se retourner sur le dos. D'autres, porteurs de handicap par exemple, ont beaucoup plus d'exercices à faire

pour découvrir comment changer de position. Pour ceux-ci, cela peut prendre un ou deux mois. On prend en compte le rythme des enfants. La qualité des soins compte et non pas le moment où les enfants se tournent sur le ventre ou se retournent sur le dos. **L'enfant a la possibilité de se mouvoir librement, il connaît la capacité de son propre corps.** Grâce à un grand nombre d'exercices, il peut trouver une manière de bouger afin que son mouvement soit toujours harmonieux, sans devoir se crispier.

*Via les nouveaux systèmes de portage, ne pourrait-on pas faire la différence entre un milieu collectif, une crèche ou une pouponnière où ce type de portage est très difficile à réaliser et plutôt tenir compte que pour une maman et son enfant, il s'agit quand même d'un moment privilégié et très intense d'être porté au niveau du ventre. Ceci tout en tenant compte de l'âge et de ne pas l'empêcher de faire certains mouvements avec ce type de portage.*

**Réponse d'Eva Kallo :**

**Le fait que les mères portent leur enfant en corps à corps et le déposent ensuite dans un relax est contradictoire.** Chez nous, les enfants prennent leur repas sur les genoux de l'auxiliaire jusqu'à l'âge de 16, 17 mois. Ce n'est pas l'âge qui compte. Je n'ai pas le temps ici d'expliquer toutes les conditions nécessaires pour que les enfants quittent ces genoux progressivement. Après ce processus du genou, l'enfant commence à prendre son repas autour de la table mais jamais avant 16 à 17 mois minimum.

*N'est-il pas nécessaire de parler à l'enfant dès son plus jeune âge afin qu'il soit habitué plus tard aux gestes qu'on va lui donner, pour qu'il comprenne et puisse prévoir les gestes des puéricultrices ? A 6 mois, il y a un échange verbal.*

**Réponse d'Eva Kallo :**

Pour un bébé, la voix d'un humain est quelque chose d'important, même lors de certaines tensions. Le nouveau-né reconnaît la voix de sa maman même s'il ne connaît pas les notions de la parole. Les mères parlent aux enfants. Elles les encouragent, posent des questions, ... Un humain parle aux enfants pratiquement dès le début. L'auxiliaire qui n'est pas la mère de l'enfant pense peut-être que c'est artificiel et cherche les mots pour parler avec un bébé qui ne comprend pas. Au cours de l'apprentissage de Loczy, les auxiliaires commencent à parler naturellement, pas toutes peut-être. Certaines parlent mieux que d'autres et trouvent cela tout à fait naturel.

*Ces enfants vivent dans la collectivité qui est leur environnement quotidien. La petite fille qui reste 4 heures sur le tapis de sol reste-t-elle seule ? Est-elle en contact avec d'autres enfants ?*

**Réponse d'Eva Kallo :**

Les enfants qui sont au même niveau de développement partagent un parc. Donc, trois à quatre enfants peuvent jouer dans le même parc. L'enfant ne reste pas durant 4 heures seul. Huit enfants composent un groupe. Pour les grands, il y a un espace de jeu à côté du parc parce que ceux qui peuvent marcher n'utilisent pas le même lieu de jeu. **L'important est que les enfants ne se sentent pas abandonnés et oubliés.** Le fait que l'adulte soit présent et visible, même s'il est en train de soigner un autre enfant, est important. Deuxième chose, l'auxiliaire se présente systématiquement dans l'espace de jeu mais ne prend pas l'enfant

dans les bras, à part lorsqu'il est fatigué. Dans ce cas, elle va le coucher. L'enfant reçoit des échanges de regard. L'auxiliaire échange quelques mots avec l'enfant et lui donne quelques objets. **L'enfant peut alors profiter d'un moment d'activité et avoir le sentiment qu'il peut être indépendant de l'adulte.**

**En parlant de continuité et donc de relations proches entre les puéricultrices et les parents, comment cela se passe-t-il lorsque l'enfant quitte la crèche ?**

### **Réponse de Florence Pirard**

Il s'agit d'une question très importante. On se centre trop souvent sur le moment du départ. Il est important de voir cela dans tout le parcours de l'enfant. Ce qui me frappe de plus en plus est qu'on investit énormément en tant que professionnel dans la période dite de familiarisation : implication de l'enfant mais proche des familles aussi, implication des parents. Quand l'enfant est dit « familiarisé », il y a encore un souci d'une qualité de relation avec l'enfant. La question de l'implication du parent se pose peut-être différemment. Celui-ci est beaucoup moins impliqué quand la période de familiarisation se termine par rapport à la suite. Quand estime-t-on un enfant familiarisé ? Je n'ai pas la réponse à cette question. La familiarisation dure tout au long de l'accueil, y compris envers la famille. **Comment l'accueil se termine-t-il ? La fin est à soigner tout autant que le début.** Si on crée des liens, pas seulement de continuité de pratiques éducatives, et qu'on les consolide jour après jour, on ne peut pas se quitter comme cela. Quelque chose doit être mis en place et pour tout le monde. Très souvent, on le perçoit au niveau de l'enfant qui va partir. Cet enfant a créé des liens avec les autres enfants. On le perçoit au niveau de l'adulte, du parent qui est concerné par cet enfant. Mais les autres parents sont aussi concernés. Selon les modalités de travail de l'équipe, les professionnels qui encadrent cet enfant vont être aussi concernés. Si on se trouve dans un travail d'équipe, **toute l'équipe doit être concernée.** Un exemple, une responsable était parfois fort interpellée sur le fait qu'une petite fête était organisée pour le départ. Les enfants et les parents venaient et elle n'était pas nécessairement toujours invitée ou pas toujours impliquée de la manière dont elle aurait souhaité. A partir du moment où on travaille avec un souci d'application de tous, qu'on construit des liens, il faut soigner. C'est à chacun à essayer de voir, de nouveau, **ce qui a le plus de sens en impliquant aussi les parents** là-dedans. Une autre chose qui m'apparaît de plus en plus clairement est qu'on a une image parfois de la bonne professionnelle qui doit tout faire et tout mettre en place comme sur un plateau d'argent. Quand on ose proposer aux parents de s'impliquer, ils s'impliquent aussi dans l'organisation, ils peuvent mettre des choses en place et c'est un tout autre plaisir de partager quelque chose à laquelle on a contribué que de rentrer dans un cadre qui est tout organisé.

Dernière piste : je crois à l'histoire. Je parlais de documentation tout à l'heure. Je suis très sensible à cela. Depuis quelques années, je suis en collaboration avec des collègues italiennes qui parlent tout le temps de mémoire, de traces, ... Vous allez dans les crèches et il y a de la documentation partout. Il s'agit de la documentation des pratiques mais c'est la documentation de l'histoire de l'enfant. Quand l'enfant part, que va-t-on lui donner, quelle trace va-t-on lui laisser de son séjour dans le lieu d'accueil ? Cela se pense déjà en amont. Par exemple, quand des équipes mettent en place un **petit carnet**. Je vous invite à relire ce que vous notez dans ces petits carnets et à vous poser la question : « Est-ce que je souhaite que l'enfant garde cela comme mémoire de son passage, de son vécu au quotidien dans mon lieu d'accueil ? Est-ce que ce sont ces petits détails-là que je souhaite faire passer ? ». Trop souvent, au début, le carnet est pimenté mais ensuite, au fil des jours, des semaines, des mois, quand on arrive dans le groupe des plus grands, on perd parfois un peu le fil de ce que l'on a envie d'écrire. On peut peut-être **se dire qu'il s'agit de l'outil avec lequel l'enfant va**

repartir et cela va redonner un nouveau souffle avec des écrits, des photos, toute une série de choses qui laissent des traces.

Concernant Eva Kallo, j'accueille actuellement une petite fille de 14 mois. Par rapport aux repères et aux critères que l'on a abordés tout à l'heure, au sujet de la prise des repas, vous avez dit : ne pas les asseoir avant 17 mois. Or, cette petite sait s'asseoir parfaitement. Je me pose la question pourquoi ne pas l'asseoir avant 17 mois ?

**Réponse d'Eva Kallo :**

La notion clé de notre approche est la question de dosage. Pour que l'enfant puisse garder et établir l'écart du sentiment de la continuité, il est aussi important qu'il vive **des nouveautés au cours de sa socialisation**. On doit toujours introduire prudemment. **L'enfant a besoin de relations corporelles**. Cette relation peut être satisfaisante si l'adulte peut l'installer et si l'enfant reste sur le genou de l'adulte. Du moment où l'enfant nous montre un certain niveau de développement au niveau de la motricité, notamment qu'il peut déjà s'asseoir sur quelque chose, pas s'asseoir par terre car ces deux mouvements sont tout à fait différents. L'enfant a réussi à apprendre, à prendre la main de l'adulte, à verser et redonner. La troisième condition consiste à ce que l'enfant nous montre certaines manifestations comportementales : il commence à imiter l'adulte, il se comporte comme un adulte. Cela nous montre qu'il a envie de le faire, qu'il accepte cette proposition. **A partir de 17 mois**, l'enfant peut s'installer une fois par jour, par exemple le matin ou l'après-midi, mais **c'est lui qui s'installe, ce n'est pas l'adulte qui le met sur une chaise, c'est sa propre décision**. Avant, l'adulte lui donne une explication sur ce qui va se passer et comment le faire. De cette façon, dans une situation intime, on peut transmettre aux enfants toutes les règles sociales par rapport à l'utilisation des instruments, au respect de la nourriture, au fait de ne pas courir et quitter la table. Dans une situation intime, l'adulte peut transmettre une règle sociale en étant en face de l'enfant et avec de gentilles explications. Après 16 ou 17 mois, l'enfant peut se comporter près de la table en gardant le plaisir de manger comme des citoyens pas comme des gens qui dérangent les autres. C'est pourquoi on pense que cela vaut la peine d'attendre le moment où l'enfant devient vraiment mûr.

Question adressée à Albert CICCONE : Après son exposé, lui qui est psychopathologue et psychologue clinicien, il a entendu comment on travaillait dans les milieux d'accueil de la petite enfance et notamment à travers la méthode Loczy où j'ai perçu quand même de très forts liens entre ce qu'il nous a dit et la manière dont nous travaillons. J'ai également entendu parler Mme Kallo des compétences, des connaissances des professionnels de l'enfance et des pratiques qui sont mises en œuvre. J'aurais voulu lui demander si lui aussi y trouvait de réels échos et si tout son enseignement traverse les professionnels qui doivent travailler dans le domaine de la prévention et de l'accompagnement des enfants, des parents. Car à travers les témoignages, on voit bien toute la difficulté d'être parents. J'aurais aimé avoir son témoignage et sa réflexion là-dessus.

**Réponse d'Albert Ciccone :**

Je partage tout ce qui a été dit ce matin. Je suis émerveillé par cet état d'esprit qui règne dans les pratiques telles qu'elles ont été exposées, les témoignages des uns et des autres. Je me retrouve à plusieurs endroits. Par exemple, l'idée de mettre un enfant à table tout seul, l'idée que ce soit l'enfant qui initie, que ce soit lui qui influence. Cela donne à l'enfant l'envie d'entrer en relation avec le monde. Je pense que cela lui donne une confiance en lui de pouvoir être à l'origine des choses. C'est son désir, sa décision. Il est à l'origine, il crée le

monde. **Quand on fait suffisamment l'expérience de pouvoir créer le monde, on développe une confiance en soi** et cela va se retrouver ensuite toute sa vie. Certaines personnes, lorsqu'elles traversent des expériences douloureuses, ont l'impression très vite que c'est la fin du monde car ils n'ont pas suffisamment confiance en eux. Si on a eu suffisamment l'expérience de pouvoir créer un monde bon, on aura confiance dans ses capacités réparatrices, à transformer les expériences douloureuses en quelque chose de surmontable. On va être moins détruit par les différents traumatismes que la vie nous réserve. **Fabriquer de la confiance en soi cela suppose de laisser l'enfant pouvoir faire suffisamment l'expérience qu'il est à l'origine, qu'il a une influence sur le monde, qu'il peut initier les transformations du monde.**

Il était aussi question de l'enfant qui est partenaire lorsqu'on fait quelque chose. Ce n'est pas l'adulte qui impose, il faut que **l'adulte soit suffisamment attentif pour que l'enfant se sente partenaire**. Chaque fois que l'expérience est co-créée, chaque fois que l'expérience vécue est une expérience commune, cela donne à l'enfant le sentiment que l'expérience est partagée. Plus un enfant fait l'expérience que ce qu'il vit est partagé, co-créé, qu'il est partenaire et pas simplement soumis à ce qui lui arrive de l'extérieur sans qu'il n'ait aucune implication de ce qui lui arrive, **chaque fois que l'enfant fait l'expérience de quelque chose de partagé, il fait l'expérience que ce qu'il vit peut-être compris**. Si ce que je vis peut-être compris, cela vaut le coup que je parle, que je puisse échanger, je puisse vivre avec les autres et être en lien avec eux. Vivre avec les autres fabrique une expérience commune, un partage. Moins l'enfant fait l'expérience de pouvoir partager ce qu'il vit, plus il sera amené à garder pour lui ce qu'il vit, à ne pas échanger.

Tout ce qui a été dit sur l'attention portée à l'enfant est important. Il est nécessaire de ne pas appliquer des règles ou des doctrines mais d'être attentif à ce qui est bon pour cet enfant là. A chaque fois que l'on s'approche de la réalité subjective de l'enfant, on s'approche d'une vérité de l'enfant et on fait un travail de prévention pour son avenir. Un de mes collègues disait : « **Prévenir, c'est venir près** ». Si on veut faire de la prévention, il faut venir près de l'enfant, près de sa réalité intime, corporelle, subjective.

Vous avez parlé de la séparation et de la manière dont cela se passe lorsqu'un enfant quitte la crèche. On peut dire qu'il s'agit du drame de la vie de tout le monde car on passe son temps à se séparer. **On passe son temps à gérer des expériences de séparation**. On n'en finit jamais de se séparer : cela commence avec la naissance. Le bébé se sépare du corps maternel. Ensuite, il y a le sevrage : il perd le contact avec le sein. Ensuite, il y a la marche, le contrôle sphinctérien, l'autonomisation, l'école, l'apprentissage, ... Le développement, la croissance mentale suppose de gérer perpétuellement des expériences de séparation. Ensuite, il y a les deuils, ... On peut dire qu'on va pouvoir surmonter toutes les expériences de séparation que la vie nous impose si on a pu fabriquer suffisamment de sécurité, c'est-à-dire si on a pu installer à l'intérieur, interioriser, les premiers liens d'attachement, les premières relations pendant sa petite enfance, son enfance. **Plus on a pu construire à l'intérieur un monde sécurisant, plus on va pouvoir affronter la vie, faire face à toutes les épreuves que la vie nous réserve.**

***Loczy et ses déclinaisons***

**SASPE  
Ma Saga Loczy**

**Jean-Marie CABY**

***Directeur du Home Reine Astrid, la Hulpe***



## Ma saga Lóczy, une saga de plus de 15 ans

Si la FILE<sup>19</sup> propose à un responsable de SASPE<sup>20</sup> de commencer l'après-midi, c'est qu'elle sait qu'Emmy Pikler a d'abord élaboré une pédagogie pour de jeunes enfants hébergés en attente d'une solution plus stable, bref la définition belge d'un SASPE. Bien sûr, Emmy Pikler travaille d'abord une dizaine d'années avec des familles où elle découvre la valeur de l'activité autonome et met en évidence la nécessité de l'observation. Mais chez nous, s'il y a bien un milieu où les découvertes d'Emmy Pikler sont intéressantes à étudier, c'est dans l'accueil d'enfants élevés hors de leur milieu familial. Lóczy est un véritable paradigme pour les SASPE.

En 1986, lorsque je deviens directeur de la pouponnière Reine Astrid, je sors du monde universitaire où, dès que l'on ne sait pas, on va à la bibliothèque, non pas parce que la bibliothécaire est jolie, mais parce qu'on croit que tout est dans les livres. Lors de cette recherche livresque, je constate que tous les auteurs écrivent que prendre en charge de jeunes enfants en institution, c'est mauvais. Jules Brunin et son livre " l'Enfer des gosses " sont à la mode. Spitz et Bowlby trônent au panthéon de l'anti-hospitalisme. D'accord, le placement pose questions mais comment faut-il faire ? Là, c'est le vide, il n'y a rien. Quelle est cette société qui place des enfants mais qui affirme que c'est mauvais, voire maltraitant et qui ne propose pas d'outils de bienveillance institutionnelle. Il semble que ce thème n'intéresse personne. Tabou ou clivage ?

A cette époque, je suis bien seul, sans livre, pour, comme cela est spécifié dans mon contrat, restructurer la pouponnière de La Hulpe. Une ancienne collègue me passe quelques photocopies d'une expérience hongroise. Le texte me parle. Il est dans ma réalité. Il évoque des situations auxquelles je suis confronté tous les jours. Ce texte fait référence à un livre : " Le Maternage insolite ". Voilà la solution. J'en parle avec enthousiasme autour de moi. Mais Lóczy est peu connu et lorsqu'il l'est, il est méprisé. Cela vient des pays de l'Est. C'est de la propagande, un peu comme Tintin au pays des Soviets. Aucune université n'en parle sauf celle de Liège. Et pourtant, ce livre est tellement proche de ma quotidienneté.

### Lóczy à jeter

Je prends Lóczy et veux l'appliquer, faire comme là-bas. Malgré d'importants efforts, je vais d'échecs en désillusions. Judith Falk m'anéantit en me disant " *Monsieur Caby, vous n'avez pas assez la foi !* ". Je suis outré, fâché, me parler de foi. Lóczy, est-ce une secte ? Peu à peu, le doute s'installe. Je prends mes distances avec mon désir d'appliquer cette doctrine. Il suffit d'écouter autour de moi pour me persuader que la fameuse "méthode Lóczy" est inapplicable en Belgique, qu'ils ont des moyens extraordinaires, que c'est peut-être beau en vidéo mais qu'en réalité... C'est mon Lóczy à jeter.

Mais que mettre à la place ? Je reviens à mon point de départ. Faut-il se baser sur la bonne volonté et ses propres auto-références ? Mais cela n'amène que des échecs. Là, les livres sont éloquentes. Cependant une petite voix au fond de moi me dit que Lóczy n'est pas si mauvais que cela. Elle lutte contre mon découragement et mes doutes. Je découvre Lóczy-Paris. J'y

---

<sup>19</sup> FILE asbl – Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance

<sup>20</sup> L'accueil de crise, qui comprenait les centres d'accueil et les pouponnières a été entièrement refondu dans un Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française du 17 janvier 2002 portant réglementation générale et fixant les modalités de subventionnement des *Services d'Accueil Spécialisé de la Petite Enfance* agréés par l'ONE (M.B. du 01.03.2002). Ces services accueillent des enfants soit en prise en charge "privée", subsidiée par l'ONE, soit en prise en charge AAJ, relevant des services de l'Aide à la Jeunesse. L'ONE organise deux milieux d'accueil spécialisé.

commande l'ensemble des textes en français concernant cette pédagogie et me mets à les analyser.

Une première lueur

La doctrine que j'avais apprise disait qu'il fallait respecter le rythme des enfants et les mettre dormir à la demande. Vous connaissez la chanson. Effectivement dans mon copier-coller, la femme de ménage ne peut plus entretenir les locaux, il y a toujours des enfants partout. Je découvre, dans un texte de Maria Vincze<sup>21</sup> que le nettoyage à Lóczy se fait pendant que les enfants font la sieste, tous à la même heure. J'imagine alors que si Emmy Pikler trouve que la sieste en plein air est une bonne chose, cela leur arrange bien les bidons.

## Lóczy à prendre et à apprendre

Peu à peu, je découvre dans ces textes, non pas des recettes de bonnes pratiques pédagogiques à reproduire mais un véritable travail intellectuel de réflexion à partir des besoins d'un enfant et d'une réalité institutionnelle. Le point de départ est l'observation. L'objectif est la réponse la plus appropriée aux besoins de l'enfant, non pas l'enfant avec un grand E mais cet enfant-là, dans cette circonstance-ci et avec les moyens d'aujourd'hui. Et c'est là que commence ma seconde période Lóczy dont j'ai envie de partager avec vous le cheminement parsemé de plaisir mais aussi de nombreuses difficultés qui m'ont souvent découragé. C'est mon Lóczy à prendre, mais surtout à apprendre.

Lóczy n'est pas une pédagogie à appliquer mais un processus pédagogie à construire. Judith Falk parle de " l'approche " Lóczy. Je pense au Petit Prince et au Renard. Faire " comme à Lóczy " me semble être une ineptie, voire une insulte à Emmy Pikler et à toutes les personnes qui travaillent à Budapest. En effet, cette pédagogie est née de nombreuses années de réflexion à partir des besoins de l'enfant. Judith Falk<sup>22</sup> affirme que : " *La réalisation " des principes directeurs " n'est pas toujours immédiate, ni sans erreur, ni sans hésitation. " ... " Aujourd'hui encore, " ajoute t-elle " l'élaboration du système se poursuit. ... L'équipe reste confrontée à des problèmes non encore élucidés ou résolus " ... et " le résultat des recherches est constamment mis à l'épreuve de la pratique. " ... Cependant, un danger guette : " céder à la tentation de qualifier " les difficultés et les échecs " d'inexistants ou de sans importance. "*

Lóczy met en pratique, dans un contexte donné, 4 principes directeurs qui, à l'heure actuelle, sont reconnus par tous les spécialistes. Il n'y a rien d'original dans ces principes, ils sont même élémentaires. Cependant ils doivent être appliqués, ensemble, dans un projet global. Mais alors pourquoi Lóczy fait-il couler tant d'encre ? Pourquoi Lóczy ne suscite-t-il pas toujours l'enthousiasme ? Pourquoi est-il considéré, dès sa création, comme un institut expérimental qui ne survivra pas ?

J'ai une hypothèse.

Premièrement Lóczy lutte contre la pseudo-fonction parentale. Ils ne font pas semblant d'être une famille et je pense que cela peut choquer notre côté réparateur idéalisant.

Ensuite Lóczy lutte contre les facteurs institutionnels de carence par un dépistage rapide de tout ce qui pourrait porter préjudice à l'enfant. Ce diagnostic est toujours suivi d'une modification immédiate et appropriée du fonctionnement institutionnel. Bref ils osent affronter les problèmes au lieu de les nier. Que de fois utilisons-nous ce beau mécanisme de défense qu'est la projection : " *Ce n'est pas de notre faute, ... c'est la faute de ...* " pour ne pas changer nos habitudes et protéger notre confort ou le clivage pour ne pas affronter la réalité :

---

<sup>21</sup> L'organisation du déroulement de la journée

<sup>22</sup> Conclusion du discours de commémoration des 40 ans de Lóczy

" *Chez nous, ... jamais, ... cela n'existe pas ...* " Nous sommes souvent dans une institution construite en faux-self ?

Savoir que chaque jour, on progresse, non pas dans l'application de Lóczy, mais dans la réponse, de plus en plus ajustée, aux besoins des enfants, suscite chez moi plaisir et enthousiasme. Constaté que cela marche me donne envie de continuer à rechercher les solutions les plus économiques possibles tout en augmentant leur qualité. Et là j'ai eu une hallucination auditive " la foi renverse les montagnes " ... Merde, j'ai la foi. Je crois que ce progrès est possible.

Faut-il pour cela refuser de profiter de l'expérience d'une autre équipe, surtout quand celle-ci a une longueur d'avance ? Rien ne sert de réinventer l'eau chaude. L'équipe de Lóczy est une mine d'informations. Mais pour moi, elles sont surtout utiles lorsque le processus apprenant<sup>23</sup> est en place. Cela évite la tendance de copier-coller leur pratique. Michel Lemay<sup>24</sup> évoque leur démarche par cette phrase : " *Regardez donc ce que nous tentons de faire. Repensez nos réalisations dans votre contexte, avec vos structures, vos moyens et votre génie propre. Nous pouvons vous accompagner mais soyez les acteurs de votre développement.* " Tout est dit, on est loin du copier-coller. Une phrase de Judith Falk<sup>25</sup>, dite lors d'un séminaire à La Hulpe, prend alors tout son sens : " *La vie et le fonctionnement d'une institution, malgré des objectifs immuables et un cadre stable, sont toujours en transformation continue.* "

## Nos grandes difficultés

**Un nombre peu important de puéricultrices s'occupant d'un même enfant.** Savez-vous qu'à Lóczy, entre le premier " *Maternage insolite* " et le second, le nombre de puéricultrices s'occupant d'un même enfant a été augmenté de 25 % ! Elles sont passées de 3 à 4. Bien sûr, cela reste encore très bas, même si Anna Tardos<sup>26</sup> déplore que " *la réalisation d'une stabilité complète durant plusieurs années semble irréelle en pouponnière* ". Chez nous, ce nombre est nettement plus important. Entre les mi-temps, les temps partiels bonifiés, les congés de maternité, de maladie et l'augmentation des jours de congé, la gestion des horaires est un véritable casse-tête. Mais chaque fois que j'ai le choix, c'est le principe du plus petit nombre qui s'impose. J'utilise toute mon énergie pour tenter d'expliquer à nos décideurs le danger du grand nombre, rappelant à qui veut l'entendre la mise en garde de Maurice Berger<sup>27</sup> à ceux qui pourraient devenir riches : " *accroître le personnel n'équivaut pas à augmenter le nombre de visages d'adultes qui vont défiler devant l'enfant au cours des soins, mais permet au contraire que ce dernier tire profit d'une relation signifiante avec peu d'adultes* " .

Une autre difficulté est l'**accompagnement des puéricultrices<sup>28</sup> dans la relation privilégiée** qui doit permettre à l'enfant de ressentir un intérêt particulier pour sa personne. Ce soutien doit aider les puéricultrices à remplacer le terme " parler à l'enfant " par " le dialogue des attentions ", cette mise en mots de ce que l'enfant exprime avec son corps, ce temps d'attente, d'une fraction de seconde, qui montre bien à l'enfant ce respect et surtout qui lui permet d'anticiper le mouvement, de s'y préparer et ainsi d'y participer. Anna Tardos<sup>29</sup> rappelle " *qu'il est plus facile en pouponnière d'obtenir que les nurses aient un visage souriant ou parlent aux enfants que d'avoir des mouvements tendres et délicats.* " Le dialogue des attentions permet

---

<sup>23</sup> Peter Senge : La cinquième discipline : L'art et la manière des organisations qui apprennent.

<sup>24</sup> Prendre soin d'un jeune enfant - ERES

<sup>25</sup> Concevoir le fonctionnement d'une institution pour assurer aux enfants sécurité affective et autonomie -La Hulpe 1992

<sup>26</sup> La prévention de la carence de la socialisation en pouponnière - 1987

<sup>27</sup> Ces enfants qu'on sacrifie - Dunod

<sup>28</sup> Le " *Journal d'une pédagogue* " : un exemple de la difficulté du soutien de la relation nurse-enfant " de Katalin Hevesi témoigne de la difficulté de cette tâche mais surtout montre la manière Lóczyenne d'affronter les problèmes.

<sup>29</sup> La main de la nurse.

d'atteindre ce que René Roussillon<sup>30</sup> définit comme une chorégraphie<sup>31</sup> corporelle et que Geneviève Appel<sup>32</sup> propose comme objectif des soins : la puéricultrice " *commence à porter l'enfant dans sa tête et plus seulement dans les bras.*"

Cet accompagnement est pour moi ce qui manque le plus lorsqu'on définit les besoins d'un SASPE. Si le mot systémique veut dire quelque chose, et si aider l'enfant à grandir est indispensable, aider ses parents, c'est bien, mais si on n'aide pas de la même manière les puéricultrices, c'est l'enfant qui en souffrira. Maurice Berger insiste sur le fait qu'il ne faut pas oublier les soignants.

La mouvance du personnel rend le rôle de **la puéricultrice de référence** difficile à mettre en oeuvre. Nous constatons que lorsque la puéricultrice de référence a été signifiante pour l'enfant, il est capable de lui dire au revoir et surtout capable d'investir une autre relation. Tous les psy nous certifient que l'on ne peut se séparer que si on a eu. Ce constat a encouragé la plupart des puéricultrices à s'engager dans ce travail tellement fondamental. Le texte de Lilli Gentile et Malou Carels, rédigé dans le cadre du projet "Liens<sup>33</sup>" ainsi qu'une réflexion continuée en équipe et notre dernière formation à Budapest ont été des stimuli et des outils efficaces.

Là également, cette notion, même si elle se trouve dans le référentiel, ne fait pas partie des moyens alloués aux SASPE. En politique, on dit que l'on n'a pas les moyens de ses ambitions, sauf qu'ici notre ambition est simplement de répondre aux besoins les plus élémentaires d'enfants en grandes souffrances.

**Les puéricultrices ne suivent pas l'enfant lorsqu'il change de groupe.** La mouvance du personnel et des enfants fait qu'il est difficilement gérable de mettre en place ce déménagement Lóczyen. Je dois cependant avouer que cette hypothèse n'a jamais rencontré chez nos puéricultrices le moindre soutien et donc la moindre créativité adaptative qui déplace les montagnes. J'ai contourné le problème en rendant les passages exceptionnels et lorsqu'ils ont lieu, des précautions particulières imposent un rituel de passage très lourd qui semble acceptable pour l'enfant selon nos cliniciens.

Last but not least, " **le diable se cache dans les détails** ". Ce dicton est souvent répété par les formatrices de Budapest. Combien de fois, lors de mon cheminement, ai-je ressenti la même irritation décrite par Geneviève Appel<sup>34</sup> lors de ses premiers séjours à Lóczy : " *Ces gens sont agaçants à attacher tant d'importance à des détails auxquels nous ne pensions même pas...*" Lors de leur première rencontre, Geneviève Appel aurait voulu passer Emmi Pikler par la fenêtre tellement elle l'irritait. Si elle ne l'a pas fait, c'est qu'elle a perçu chez cette pédiatre une réelle et profonde connaissance de l'enfant et, sous une apparente fermeté, aucune rigidité mais une capacité d'entendre et d'utiliser les remarques faites par ses visiteurs. Et oui, souvent Lóczy est une question de détails irritants qui vous empêchent d'aller vite. La bientraitance est à ce prix. Michel Lemay<sup>35</sup> souligne qu'il est " *dangereux de penser que Lóczy est facile à réaliser* ". Pour lui, " *tout l'art est de savoir s'appuyer sur l'insignifiance apparente des petits actes de la vie journalière pour qu'ils deviennent signifiants.*"

---

30 Roussillon, Ciccone ... Manuel de psychologie et de psychopathologie – MASSON

31 Maria Vincze utilise aussi ce terme en 1984 dans son article : Coopération : Pourquoi ? A propos de la table de change.

32 Citée par Judith Falk : La stabilité pour la continuité et la qualité des soins et des relations dans "Prendre soin d'un jeune enfant" - ERES

33 L'élaboration du lien adulte/enfant dans le contexte professionnel – ONE.

34 Actualité de Lóczy pour l'éducation des jeunes enfants – Académie Hongroise des Sciences 1986.

35 Prendre soin d'un jeune enfant –ERES.

## Conclusion

Je pense sincèrement que mettre en place ce processus apprenant ne demande pas nécessairement beaucoup de moyens ou des moyens extraordinaires. Je me souviens de Sophie, une puéricultrice de chez nous qui ayant assisté à un bain à Budapest m'a dit : " *C'est merveilleux et pourtant, elle va plus vite que moi !* ". Et elle continua par cette phrase : " *Je vous ai accompagné pour faire la démonstration que nous n'avons pas les moyens de travailler comme à Lóczy et je découvre qu'il "suffit" de changer notre manière d'être et de faire...* ". Cette phrase doit rappeler à Eva Kallo<sup>36</sup> ce qu'elle a écrit à propos de son intervention dans les pouponnières roumaines : La première rencontre avec Lóczy " *leur a révélé leur propre responsabilité quant ... à ... l'état des enfants qui leur sont confiés. Mais en même temps, leur a donné du courage et de l'espoir* " de voir qu'il est possible d'y arriver et que " *les puéricultrices peuvent être heureuses de travailler* ".

C'est tellement plus confortable de dire qu'on n'a pas les moyens pour ne pas bouger. Mais bouger exige de changer nos habitudes, nos pratiques, voire nos techniques. C'est accepter de descendre dans l'ancre de l'affectif contrôlé plutôt que de jouer à la poupée, à la pseudo-maman, de se contenter d'un collage plutôt que d'une relation de plaisir partagé mais contrôlé.

Mais " *tout cela* ", écrit Myriam David<sup>37</sup>, " *nécessite un travail intensif, minutieux, complexe, un véritable "appareillage" composé d'une équipe de "spécialistes" qui travaillent en étroite collaboration, qui portent la même attention soutenue au bébé, qui poursuivent avec continuité et de façon systématique un travail d'observation et de recherche auquel chacun prend part. Il faut également, pour elle, "un strict contrôle des conditions de vie de chaque enfant, une guidance soutenante des puéricultrices" et une bonne connaissance des principes directeurs.*

Pour moi, c'est moins un problème de puéricultrices que de soutien à leur offrir. Qui peut imaginer que pour remplacer efficacement le rôle maternel, il suffit de prendre une puéricultrice et la laisser faire ? Déjà en 1962, bien avant l'Opération Pouponnière, Myriam David et Geneviève Appel<sup>38</sup> affirment qu'il ne suffit pas " *d'assurer de bonnes conditions et de donner à la puéricultrice la tâche d'établir avec le nourrisson une bonne relation mais qu'une aide plus concrète est ... nécessaire.* " Pour Serge Levovici<sup>39</sup>, " *les puéricultrices doivent recevoir un soutien incessant à la fois matériel, moral et psychopédagogique.* " Pour Michel Lemay,<sup>40</sup> " *ce soutien permet de créer chez la puéricultrice un "espace à penser" qui puisse accueillir et contenir le jeune enfant sans être envahi par ses propres bourrasques intérieures et celles du bébé.* "

Je terminerai par un tabou. Toute personne qui s'occupe d'enfants devrait mettre ses priorités à partir des besoins de l'enfant et non de ceux de la société. Je vous donne les exigences de Maurice Berger<sup>41</sup> pour le personnel de son centre de jour : que des temps pleins, ayant une bonne formation initiale, qui s'engagent " *moralement* " pour une période d'au moins 5 ans et acceptent une formation continuée intensive.

J'ai beaucoup cité Maurice Berger et parfois Michel Lemay parce qu'ils font partie de ceux qui ne se centrent que sur l'intérêt de l'enfant, sans s'inspirer de Lóczy, mais qui ont les mêmes exigences et arrivent à la même pratique, à la même conclusion.

---

<sup>36</sup> Les possibilités et les difficultés du soutien – 1991.

<sup>37</sup> Conférence donnée à Budapest en 1996 pour les 50 ans de Lóczy

<sup>38</sup> Facteurs de carence affective dans une pouponnière dans La psychiatrie de l'enfant.

<sup>39</sup> Préface de : Prendre soin d'un jeune enfant –ERES

<sup>40</sup> Prendre soin d'un jeune enfant –ERES.

<sup>41</sup> Citées lors du Colloque de la File à Liège en 2005 "Enfants maltraités : quand une séparation d'avec la famille s'impose" et rappelées lors de la formation de notre équipe dans son hôpital.

*Loczy et ses déclinaisons*

**Crèche**

**Martine BODEN**

*Directrice de la « Crèche de Herstal »*



Heureuse de pouvoir transmettre le témoignage de l'équipe de la crèche mais je souhaite d'abord revenir d'abord sur le choix des organisateurs de titrer notre rencontre d'aujourd'hui « Loczy, apprendre ou à jeter ? ». Le folder d'invitation donne le sens de ce choix provocateur.

Jean Marie CABY, dans sa très intéressante intervention vous a expliqué « son » Loczy à jeter.

Monsieur TERNEST, lui, nous a rappelé que la FILE se veut avant tout lieu de dialogue. Il ne m'en voudra donc pas de vous livrer notre avis à propos de ce titre.

A Herstal, notre conviction, qui n'est pas une réaction épidermique ou sentimentale, est que la provocation n'est pas un chemin respectueux ni pour Loczy, ni pour tout ceux qui l'ont vraiment rencontré.

Nous pourrions, tous ensemble, nous demander de quel droit, et surtout sur base de quelles connaissances scientifiques, nous jetterions d'abord E. PIKLER, puis une institution, un travail, des connaissances mondialement réputées et qui ont fait leurs preuves....

Inviterions-nous des puéricultrices et des infirmières de crèche à un colloque intitulé « Dolto, à prendre ou à jeter » ? « LACAN ou WINNICOTT, à prendre ou à jeter » ?

Pourquoi, dès qu'il s'agit de jeunes enfants, ouvre-t-on tellement la porte aux croyances et aux états d'âmes des travailleurs de terrain que nous sommes ?.

Les preuves existent de ce qui convient au tout petit séparé même momentanément de ses parents. Ces preuves, c'est la communauté psychanalytique mondiale qui les porte à la connaissance du grand public.

La WAIMH (World Association International of Mental Health) (Association Mondiale de Santé Mentale) a tenu cette année son congrès annuel au Japon.

Cette organisation internationale rassemble, tous les 2 ans, les plus éminents spécialistes et des centaines d'acteurs du champ de la santé mentale, afin de partager leurs connaissances actuelles.

Depuis plusieurs années, les travaux d'Emmi Pikler et l'expérience clinique de Loczy ont une place reconnue dans ces rencontres. Après Judit Falk et Myriam David qui intervenaient au congrès de Chicago, Anna Tardos, y a fait régulièrement des présentations. Le film de Bernard Martino « Loczy, une maison pour grandir » a été présenté à Montréal, en 2000. Cette année, à Tokyo, le titre du colloque était « Celebrating the Baby », autour du thème de la joie. Les enfants qui vivent à Loczy, ceux que nous voyons sur les films de l'Institut illustrent ce sujet : le plaisir de bouger, la joie de grandir, le bonheur d'être soi et de jouer ensemble, dans un processus de rencontre et de reconnaissance progressive de l'autre a retenu tout l'intérêt des participants.

Moi, lorsque j'ai entendu ce titre pour la première fois « Loczy, à prendre ou à jeter », c'est un petit garçon de là-bas qui m'a sauté au cœur. Il s'appelle Cosmin. J'ai fait sa connaissance lors de mon stage d'observation en 2006. Cosmin a alors 3 ans et 3 mois. Il est tout petit et complètement disproportionné. On dirait un « mini nain ». Il est roux, son visage est couvert de taches de rousseurs et son regard est pétillant. Cosmin est polyhandicapé. D'après tous les médecins, il n'aurait jamais dû marcher. Ma collègue et moi, nous l'avons vu marcher, courir, tout désarticulé mais courir, aller en vélo et surtout, le faire en chantant. Eva nous dit que « oui, pour le moment ça va, mais qu'elles ont un peu peur lorsque ses jambes

grandiront et qu'il grossira un peu... Mais que pour l'instant, Cosmin, tous les matins, est content de se réveiller ! »

Au-delà de tous les discours hyper spécialisés, c'est cet objectif là de Loczy que je voulais vous rappeler d'abord aujourd'hui.

Faire que chaque matin, chaque enfant soit content de se réveiller !

Eva Kallo vient de me donner des nouvelles de Cosmin. Il vit toujours à la pouponnière et vient d'entrer à l'école maternelle. Il y est à son aise dit Eva sauf qu'il regrette que son petit bus ne puisse pas entrer en classe avec lui.

Pour moi, jeter Loczy, serait un peu jeter Cosmin...et les autres.

A Herstal, depuis 29 ans, nous échangeons avec l'institut PIKLER et pourtant nous n'avons pas le sentiment d'être entrées en religion !

Ne pas tout prendre, ne même pas tout comprendre, ne pas tout savoir faire, ce n'est pas jeter.

Quinze minutes pour tenter de vous dire, les conséquences de la rencontre avec Loczy dans la dynamique de l'équipe de la crèche d'Herstal, c'est vraiment très peu, je ne ferai qu'effleurer l'histoire ...

Donc autant commencer par vous inviter : nous sommes toujours très heureuses de rencontrer et d'accueillir dans notre crèche des collègues d'autres crèches qui, comme nous le faisons depuis 29 ans, progressent vaille que vaille sur ce que le professeur Canevaro de l'Université de Bologne, appelle si bien à propos « le chemin des ânes », sachant que l'âne est un animal intelligent, que les chemins qu'il emprunte sont escarpés et difficiles mais qu'ils permettent de découvrir de magnifiques paysages.

A la crèche d'Herstal, nous avons bénéficié de conditions favorables. D'abord, la crèche a ouvert à une belle époque : 1977, ce n'était pas vraiment l'époque des vaches maigres ...

Ensuite, madame Lejeune, première directrice était une femme progressiste, ouverte sur le monde et convaincue du fait qu'une crèche n'est pas qu'un lieu d'enfants mais aussi un lieu d'adultes dans lequel des puéricultrices autonomes doivent être et se sentir compétentes et responsables.

D'emblée il y eu de sa part et du pouvoir organisateur une volonté d'initier un dynamique de formation. Sans toutefois prévoir un budget pour cela !

Chance aussi de bénéficier d'une équipe de puéricultrices jeunes, motivées et sans passé institutionnel.

Peu après, une rencontre avec l'Université de Liège et particulièrement avec deux chercheuses, mesdames MANNI et CARELS qui ont emmené avec elles et quelques autres spécialistes de la petite enfance, deux puéricultrices herstaliennes, pour une découverte d'une semaine au sein même de cette fameuse pouponnière de la colline des roses de Budapest. Nous étions en 1982.

Le premier retour de Loczy n'eût, lui, rien de rose.... Ni pour les deux puéricultrices qui en revenaient bouleversées, la tête pleine d'envies de changement, ni pour les collègues qui s'étaient mobilisées pour cuire et vendre des gaufres afin de payer le voyage et à qui les deux pionnières venaient raconter un autre possible, diamétralement opposé aux pratiques de l'époque : rester avec les mêmes enfants pendant trois ans ? Respecter leur rythme de sommeil et de repas ? Envisager que le temps du dîner du groupe dure deux heures ? Prendre le temps ? Mais qui allait frotter les baignoires et ranger les bavoires par couleurs pour que le service soit beau et bien propre ?

Des puéricultrices se sont senties menacées. Ce qu'elles avaient appris à faire à l'école était remis à rien. Elles ne comprenaient pas ces valeurs et puis, tout compte fait, après tout, n'était-ce pas dangereux, ces pratiques d'un pays de l'Est.... ?

D'autres ont eu le sentiment que l'équipe était scindée en deux : les bonnes puéricultrices qui discutaient beaucoup avec les deux chercheuses (on les appelait les super P) et les autres puéricultrices qui se sentaient abandonnées et exclues.

D'autres s'opposaient parce que.....l'attaque est la meilleure défense !

Et les deux défricheuses devaient gérer leur déception de ne pas convaincre.

Maintenant, nous sourions avec connivence et cordialité en évoquant cette période.

Lorsque les deux premières puéricultrices ont voulu mettre en pratique ce qu'elles avaient retenu et qui les avaient intéressées à Loczy, elles ont été soutenues par l'équipe d'encadrement. Elles ont pu ouvrir un groupe de bébés avec comme objectif d'accompagner ces enfants jusqu'à leur entrée à l'école.

Mais elles n'ont pas pu ouvrir ce groupe ensemble.

Elles ont donc eu pour collègue une autre puéricultrice pas trop opposée au changement et ce sont donc deux groupes de bébés qui ont ouvert.

Les premiers mois ont passé. Le calme et la sérénité de ces deux groupes de bébés dans lequel les puéricultrices n'arrêtaient jamais mais qui ne vivaient pas d'heure de pointe a suscité l'intérêt des autres puéricultrices. Les preuves d'un autre possible commençaient à se façonner.

Il a fallu beaucoup de temps, de la confiance.... et énormément d'échanges, en réunions régulières et obligatoires pour que cette grande équipe (nous sommes une trentaine + le personnel de cuisine et d'entretien), apprenne, nous pensons même, « désapprenne », prenne et accorde à sa propre histoire des principes piklériens et locziens.

Unaniment, les puéricultrices soulignent que ce qui a toujours permis aux idées nouvelles de s'enraciner chez nous, c'est le fait que tout le monde a pu évoluer à son rythme.

En 29 ans, 15 puéricultrices - infirmières et directrice ont eu le privilège d'effectuer une semaine de formation au sein de la pouponnière.

Pour financer ces voyages en fonds propres, nous avons créé une FRATERNELLE FORMATION qui organise barbecues, fêtes et autres convivialités.

A ces voyages, se sont ajoutées toutes nos formations, principalement aux CEMEA., mais aussi un travail avec Florence PIRARD, des formations à l'Association PIKLER-LOCZY de France, de nombreuses rencontres avec Agnès SZANTO, avec beaucoup de personnes ressources belges que vous connaissez et plus récemment la découverte des milieux d'accueil de Pistoia, en Toscane.

Toutes ces formations donnent toujours et obligatoirement lieu à un retour à l'équipe. Il s'agit là d'un des aspects d'un cadre institutionnel bien défini, dans lequel chacune peut évoluer à son rythme mais avec l'obligation de réfléchir à son travail et à la qualité de ses interventions auprès des enfants.

Ce temps pour penser est planifié par l'équipe d'encadrement de la façon la plus rigoureuse possible.

Qu'avons-nous découvert à Loczy ?

D'abord, au fil de nos 15 visites formations, nous avons acquis la certitude que nous ne sommes pas parfaites mais Loczy non plus. Nous y avons vu quelques situations plus difficiles, quelques attitudes inadéquates mais desquelles nous pouvions parler avec notre formatrice. Que de fois Anna TARDOS nous a dit que les films de Loczy sont tellement beaux qu'ils donnent l'illusion que tout est parfait et qu'il faut arrêter d'idéaliser Loczy. Ouf... nous sommes dans l'humain.

Ensuite nous avons découvert la certitude qu'il n'y a aucune réponse courte de type « recette ». Le Docteur FALK, Anna TARDOS ou Eva KALLO répondent souvent : « je ne sais pas... », « il faut voir si l'enfant... », « peut-être... », « il faut essayer d'abord et observer... », « tu sais, l'enfant sait reconnaître la sincérité d'une relation, observe... ». C'est pour cela que nous sommes étonnées à HERSTAL de cette peur d'un certain dogmatisme. Nous ne l'avons pas rencontré. Mais nous avons rencontré des personnes compétentes et douées pour nous montrer un chemin fait d'observations, de réflexion et de connaissances.

Nos nombreuses visites là-bas nous ont permis de « vérifier » des approches que nous n'avions pas bien comprises ou qui étaient déformées par une traduction trop rapide qui dénature les nuances.

Or, à Loczy, tout est nuance... On y dit même que « le diable est dans les détails ».

Notre découverte la plus essentielle reste bien entendu l'intérêt pour l'enfant d'être entouré par un nombre restreint d'adultes les plus stables possibles avec qui il puisse tisser des liens solides sans lesquels il ne grandira pas avec la même sécurité intérieure. « La mère soigne l'enfant parce qu'elle l'aime mais la nurse aime l'enfant parce qu'elle le soigne » nous disait Myriam DAVID.

En plus, nous avons aussi découvert tout l'intérêt pour l'adulte de se sentir reconnu et apprécié par un petit groupe d'enfants qui le connaissent et lui font confiance. La réciprocité de cet attachement chaleureux est tellement bénéfique aux enfants, aux puéricultrices et tellement apprécié des parents que plus personne à Herstal ne reviendrait en arrière. Toutefois la multiplication actuelle des possibilités de fractionnement du temps de travail des puéricultrices nous demande aujourd'hui encore plus de pirouettes pour réussir à préserver ce nombre limité d'adultes intervenant auprès de l'enfant.

Nous avons pris du temps pour apprendre tout l'intérêt de la liberté de mouvements, tant à un niveau corporel et physique mais aussi et peut-être surtout, au niveau de l'élaboration psychique du jeune enfant.

Nous avons été rassurées de constater qu'à Loczy, les bébés et les enfants ne jouaient presque nus qu'en été et qu'en hiver, ils étaient chaudement, confortablement et joliment habillés. Parce que, évidemment, la sécurité physique de base passe aussi par un habillage adapté et que « se sentir beau » et donc « être beau » est une perception essentielle dans la construction de sa confiance intérieure.

Le regard porté à chaque enfant et l'ajustement à chaque circonstance nous a permis, malgré nos convictions, de ne pas devenir des terroristes de la motricité libre et de partir du vécu de chaque enfant qui nous est confié pour aller à sa rencontre et à celle de ses parents. Et tant pis si pour cela il faut commencer par mettre l'enfant dans une position que nous trouvons moins adéquate mais qui est choisie par les parents et à laquelle l'enfant est habitué. Ces parents-là qui, d'ailleurs, comprennent tellement bien la valeur de la liberté de mouvement une fois que nous nous asseyons près d'eux pour leur expliquer.

Nous avons pris du temps pour comprendre que la promotion de l'autonomie de l'enfant relève d'une très grande activité de l'adulte : observation, aménagement, réaménagement de l'espace, soucis du détail. Nous travaillons toujours à mieux observer et mieux connaître chaque enfant pour savoir jusqu'où il peut être compétent et à quel moment précis il faut intervenir pour l'aider et ne pas le laisser se débrouiller tout seul. Un enfant autonome n'est pas un enfant abandonné à lui-même.

Nous avons mis beaucoup de temps et y travaillons encore pour sentir la place la plus adéquate que l'adulte peut prendre dans le soutien à l'activité libre ou à l'activité plus formelle proposée aux plus grands.

Beaucoup de temps aussi autour des barrières. A Herstal, en plus de barrières au coin change, nous avons fait construire de grands parcs dans lequel les adultes qui en font le choix s'installent pour donner les repas et assurer au petit qu'il a sur les genoux un moment rien qu'à lui.

Loczy nous a beaucoup aidées dans la compréhension de la nécessité de mettre des limites claires aux enfants. Au début, en 82, certaines pensaient que là-bas à Budapest, il y avait un grand berceau d'enfants rois.

Et c'est pourtant là que nous avons vite trouvé la certitude que les règles et les limites étaient indispensables au sentiment de sécurité d'un enfant. Nous sommes pourtant comme beaucoup parmi vous dans la perplexité comment y parvenir lorsque 12 enfants de 2 ans sont présents et que la puéricultrice est seule.

Nous avons intégré l'importance des points de repères pour un jeune enfant en-dehors de son milieu familial. La conviction que nous devons veiller à la sécurité physique, affective et émotionnelle d'un petit s'est étoffée au fil du temps et l'aménagement et l'encadrement des services d'enfants de notre crèche tient compte en permanence de cette valeur importante à nos yeux.

Probablement que la plupart d'entre vous ont, dans leur milieu d'accueil, les mêmes sujets de réflexion que nous à Herstal et cela sans Loczy.

Nous n'avons vraiment pas la prétention d'avoir tout vu et tout résolu. Bien loin de là. Les « ânesses » que nous sommes ont encore du chemin devant elles, d'autant plus qu'arrivent maintenant pour nous épauler de jeunes « petits ânes » fraîchement diplômés.

Mais je peux vous affirmer que c'est la cohérence que nous avons trouvée dans les travaux de Loczy qui nous aide depuis des années dans notre attention quotidienne à l'enfant, dans la façon dont nous lui parlons, dans les outils d'observation que nous avons élaboré, dans notre recherche de conciliation entre la relation privilégiée et la gestion du groupe, dans la gestion des conflits en préservant la relation, dans le soin accordé au portage des bébés et des enfants plus grands et plus lourds, dans l'aménagement des services, dans la réflexion autour de l'attitude des adultes et dans tellement d'autres domaines encore !

Je vous ai dit tout à l'heure que nous ne sommes pas entrées en religion. Nous n'avons pas copié-collé Loczy. Cela n'aurait eu aucun intérêt. Nous nous en sommes inspirées et nous regrettons de ne pas avoir des moyens supplémentaires pour avancer un peu plus vite et aller plus en profondeur.

Notre chance, c'est que ce sont des puéricultrices qui ont découvert le travail de là-bas. Elles ont pris ce qui les a touchées. L'une d'elle a dit : « d'abord, j'ai plus ressenti l'évidence dans mon corps que compris dans ma tête ».

Toutes, nous relevons l'intérêt et l'extrême importance de l'accompagnement et du soutien compétent des nurses dont malheureusement nos crèches ne disposent pas encore.

Pour nous toutes, Loczy a changé quelque chose en nous et cela a des répercussions sur notre vie professionnelle mais aussi parfois sur notre vie de femme.

Ce que nous avons vu là-bas est devenu, au fil des années, clair comme de l'eau de roche, je dirais même comme de l'eau de rose.

Nous y avons approché un travail essentiel fait de simplicité et bouleversant d'évidence et d'authenticité : l'ambiance sereine des lieux, la joie véritable des enfants et des adultes, la connaissance profonde de chacun des enfants, le sens juste de chaque geste, le respect et l'amitié des enfants entre eux, la confiance dans la capacité des enfants, la sincérité et la justesse du dialogue, l'individualisation intégrée à la gestion du groupe, l'organisation des soins, ... ont fait que toutes, nous avons eu le sentiment d'avoir passé une semaine au cœur de l'humanité.

Lorsque j'ai quitté Loczy, Anna TARDOS m'a dit « **ne fais rien de ce que tu as vu, mais n'oublie pas** ».

Personne n'oublie.  
Je vous remercie.



*Loczy et ses déclinaisons*

**"De la formation à l'attitude professionnelle: un parcours individuel et collectif"**

**Sandra SCIAMA**

***Formatrice aux CEMEA Service d'Education permanente***



## **HISTORIQUE : LES CEMEA ET LES LIENS AVEC LOCZY**

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) sont un mouvement d'éducation nouvelle agissant dans les champs de l'animation (séjours et plaines de vacances pour enfants) et de la formation d'animateurs volontaires et de professionnels de l'éducation.

Les CEMEA sont avant tout un mouvement militant dont l'objectif est de déclencher des prises de conscience individuelles et collectives, de stimuler les gens à agir pour un changement là où ils sont, de transformer la société à travers l'éducation.

Parmi les courants d'idées qui donnèrent naissance au mouvement CEMEA il y en a qui eurent également un poids dans la pensée d'Emmi Pikler. C'est le cas, entre autres, du courant de l'éducation nouvelle.

Certaines valeurs et options éducatives et philosophiques sont aussi communes.

Par exemple, les CEMEA, depuis leur origine, fondent leur action éducative sur une philosophie humaniste et progressiste, où le respect des personnes et la conviction que chacun a en soi la capacité d'évoluer sont des éléments fondamentaux.

De son côté, l'Institut Pikler (Lòczy), dès sa création, a su mettre en actes une idée humaniste et progressiste de l'enfant, où le respect est primordial, grâce notamment à un travail d'équipe rigoureux mêlant pratique quotidienne, recherche, réflexion, encadrement et soutien.

L'approche développée à Lòczy, intégration parfaite de théorie et de pratique fondées sur des valeurs humanistes fondamentales, constitue, depuis le début des années 1980, une mine inépuisable de références nourrissant les contenus de nos formations pour les professionnels des milieux d'accueil.

Mais ce n'est pas pour autant que les CEMEA se considèrent comme porteurs ou diffuseurs des idées pikleriennes !

## **OBJECTIFS ET CONTENUS GENERAUX DES FORMATIONS**

Pour nous, et nous sommes loin d'être les seuls, l'enjeu prioritaire de la formation du personnel des milieux d'accueil est la professionnalisation de cet accueil.

Il s'agit de bien différencier la fonction parentale de la fonction d'accueil, pour amener les personnes dont le métier est d'accueillir l'enfant en dehors de sa famille à se construire une identité professionnelle et de poursuivre un questionnement et une réflexion sur leurs pratiques.

Cette réflexion vise à la fois à développer les compétences des professionnels, à améliorer la qualité de leur travail et à accroître leur sentiment de responsabilité par rapport à leur action auprès des jeunes enfants.

Le travail en formation est centré sur le développement d'un **enfant qui va bien** et sur les conditions d'un **accueil de qualité en collectivité**.

Un des enjeux importants pour un travail de qualité en milieu d'accueil est d'offrir aux enfants un véritable équilibre entre relation individuelle, activité autonome et interaction entre pairs.

Sans se substituer aux équipes dans la conception de leur projet d'accueil, les contenus de nos formations sont porteurs d'options de travail clairement affirmées et structurées (schématiquement) autour de deux axes principaux, qui ne tiennent pas l'un sans l'autre :

### **1 La possibilité et le goût, pour l'enfant, de l'activité autonome qui va de pair avec une motricité libre**

Favoriser le développement de l'activité autonome des enfants ne signifie nullement indifférence des adultes : chaque enfant a besoin de partager sa joie avec un adulte qui lui est cher, lorsqu'il fait une acquisition nouvelle.

La connaissance des étapes de développement du jeune enfant et des besoins liés à chaque étape est primordiale pour guider l'intervention et pour donner de la sécurité aux professionnels face aux manifestations de l'enfant.

Les adultes sont attentifs aux progrès des enfants et y participent en organisant un environnement approprié aux besoins de développement de chaque âge et en recherchant les conditions de cette activité autonome de l'enfant.

L'attitude de l'adulte favorisant cette liberté motrice et valorisant l'activité autonome s'inscrit dans une attitude générale qui consiste à respecter l'enfant, à le considérer comme une personne compétente et capable d'initiative.

### **2 L'activité autonome et la motricité libre ne peuvent pas se déployer sans le sentiment de sécurité affective absolue de l'enfant dont la base est qu'il puisse trouver dans l'institution la possibilité d'établir une relation affective et continue avec un adulte référent, qui prodigue des soins de bonne qualité.**

En institution, les soins et tout ce qui se passe pendant les soins, (changes et repas) entre enfant et adulte, sont d'une importance primordiale.

- Parce que c'est surtout à ce moment-là que l'enfant est en **relation individuelle** avec la puéricultrice, qui peut alors lui consacrer l'attention profonde leur permettant d'épanouir leurs rapports mutuels.
- Parce que c'est une excellente occasion pour la puéricultrice de pouvoir **parler à l'enfant en tête à tête, intimement**, et pas seulement dans le but de lui apprendre à manger, à s'habiller, à se déshabiller, à se laver les mains et l'usage du pot.
- Parce que c'est pendant les soins, grâce à la façon dont sa puéricultrice satisfait ses besoins corporels, que l'enfant apprend à **signaler**, puis **reconnaître** et finalement **exprimer d'une manière nuancée** les besoins eux-mêmes, les exigences relatives à leur satisfaction puis, après la satisfaction, le sentiment de son contentement.
- Parce que c'est **ce sentiment de contentement** qui est également une condition à ce que le bébé se tourne avec intérêt vers le monde qui l'entoure.

### **3 La capacité d'observation minutieuse et « empathique » de l'activité de l'enfant est un outil de travail fondamental et sous-tend l'application des deux axes décrits**

C'est grâce à son observation que l'adulte acquiert **la capacité de laisser à l'enfant un temps et un espace de vie qui lui est propre**, où il agit selon sa propre initiative, son envie et les moyens dont il dispose à ce moment-là.

Cette capacité **influence en retour la nature du regard que l'adulte porte sur l'enfant et donc la qualité de la relation entre eux** : la richesse de l'activité de l'enfant, le sérieux et l'assiduité dont l'enfant peut faire preuve, sont une **source de plaisir pour l'adulte et l'incitent au respect**, à condition qu'il soit **prêt à accepter** que l'enfant puisse avoir du plaisir dans sa propre activité autonome.

L'observation minutieuse des enfants est une des clés pour donner aux adultes **la confiance dans les capacités de développement** de l'enfant et pour les aider à ne pas s'inquiéter et ne pas attendre de l'enfant des "performances" pour lesquelles il n'est pas encore prêt.

La capacité d'observer aide aussi l'adulte à différer son intervention (parfois trop rapide lors du jeu de l'enfant ou de conflits entre enfants) et à augmenter son degré de confiance dans les compétences de l'enfant.

L'observation permet aux professionnels

- de connaître l'enfant,
- de décoder ses signaux de communication,
- de repérer les étapes de son développement et
- d'évaluer les effets de sa propre action éducative sur l'enfant et sur le groupe d'enfants.

## **LE CADRE ET LES METHODES DE FORMATION**

Au vu des contenus très rapidement décrits ci-dessus, il est évident que la formation vise surtout à modifier les représentations et les attitudes tout en amenant une actualisation des connaissances. Elle ne vise pas la transmission de recettes ou d'un mode d'emploi.

Cet objectif ne peut être atteint que si les personnes évoluent.

Mais pour que l'évolution des personnes soit possible en formation, des conditions de confiance et de sécurité sont nécessaires.

### **Comment ces conditions sont-elles présentes dans les formations CEMEA ?**

1. Une des conditions fondamentales mises en place dans les formations est le fait de faire vivre aux participants eux-mêmes les principes d'action que les CEMEA valorisent dans le travail avec les enfants :

- **l'autonomie**
- **le respect du rythme** : être à l'écoute de chaque participant et adapter les interventions aux besoins du groupe ;

- **la confiance** : manifester une confiance envers les participants lorsque ceux-ci évoquent leurs difficultés et leurs questionnements ;
- **la compétence** : placer les participants dans une situation où ils se sentent capables de construire eux-mêmes leurs propres attitudes individualisées et où ils se découvrent des aptitudes insoupçonnées ;
- **la valorisation** : susciter chez les participants la prise de conscience de l'importance de leur travail.

2. Une deuxième condition de confiance et de sécurité consiste en un équilibre entre différents types d'activité et les moments informels en formation : les modules de formation sont conçus de façon à mettre en œuvre une variété de situations, afin d'alterner des activités impliquantes émotionnellement, des activités nécessitant une concentration intellectuelle, des activités faisant appel à l'expression et à la créativité, des activités plus "légères" ou ludiques.

**La variété et l'alternance des types d'activités et de relations visent à mobiliser la personne dans sa globalité.**

3. Troisième condition : l'accent mis sur l'importance du groupe et le lien avec le travail en équipe

Tout au long d'un même module, un groupe stable formé des participants (issus de lieux de travail différents) et des formateurs se constitue et évolue. Ce groupe devient un point de repère, différencié des équipes de travail des participants.

La formule résidentielle est très importante, car elle permet de vivre une expérience personnelle et relationnelle hors du cadre quotidien et habituel.

Systématiquement, les participants sont répartis en « groupes de vie » (sous-groupes de référence), établis à l'avance par les formateurs.

Au sein de ces sous-groupes, les personnes ont l'occasion de mieux se connaître, de trouver une place, de s'exprimer plus facilement que dans un grand groupe. C'est aussi une opportunité de vivre une situation qui peut faire penser à une équipe de travail, avec les richesses et les difficultés que cela comporte.

Enfin, une attention particulière est accordée aux moments de vie quotidienne, aux temps informels ainsi qu'aux possibilités de contacts individualisés entre participants et formateurs.

## **DIFFICULTES DANS LE PROCESSUS**

L'attente de "recettes" ou de "trucs et ficelles" ainsi que la tendance à vouloir mettre immédiatement en pratique des idées retirées de la formation est une difficulté à laquelle nous sommes confrontés, surtout au début du processus de formation.

Il arrive que certains participants terminent la première étape du cursus « Education active des enfants de moins de trois ans » avec l'impression d'avoir reçu des injonctions sur la manière de travailler (« *Il faut...* », « *On doit faire comme ça parce que c'est "la méthode Lòczy", ou "la méthode CEMEA",...* »).

Nous nous sommes beaucoup interrogés sur ce qui peut susciter cette perception d'un message fermé. C'est d'autant plus interpellant que des tensions peuvent émerger lors des retours sur les terrains quand les collègues s'entendent dire : « Il faut faire comme ceci... ».

## **Que se passe-t-il donc pour les participants ? (Tentatives d'explication...)**

La formation peut amener un vécu émotionnel fort : les professionnels sont touchés, remués, voire bouleversés dans certaines de leurs conceptions. Il est alors tentant, pour se sécuriser, de se raccrocher à des éléments précis, qui constitueraient alors les "recettes" d'un "système".

De plus, face à des images vidéo parfois perçues comme idéales, les professionnels peuvent ressentir (et le formulent d'ailleurs) des sentiments de dévalorisation ou d'impuissance (« *J'ai mal travaillé jusqu'à présent, j'ai perdu mon temps...* »). Pour faire face à cette impression et à cette difficile remise en question, le fait d'agir rapidement, en appliquant ces "recettes", sans toujours bien en comprendre le sens, peut rassurer.

Une autre hypothèse est qu'il est difficile de transmettre, lors du retour sur le terrain, le vécu personnel en formation, d'autant que les idées et réflexions sont encore diffuses à ce moment. L'accent sera alors mis sur des détails sans les intégrer dans une réflexion globale.

### **L'ÉVOLUTION DE LA SENSIBILITÉ DES PARTICIPANTS AU FIL DU CURSUS DE FORMATION**

#### **Les premières prises de conscience**

Lors du module « première étape », les motivations pour participer à la formation sont multiples : curiosité, obligation, envie de se former...

Les participants arrivent avec certaines croyances, certaines projections, des images a priori de l'enfant. Ils sont en attente de réponses toutes faites (ex. : que faire quand un enfant mord, pleure ?) et c'est donc progressivement que nous les amenons vers l'idée que celles-ci n'existent pas, mais que la réflexion est à construire ensemble.

Ils n'ont pas encore conscience, ou en tout cas ne prennent pas d'emblée en considération ce qui se passe du point de vue de l'enfant et ce qu'il peut vivre. Ce qu'ils connaissent des besoins des enfants est souvent éparé. Les signaux émis par les enfants sont souvent maladroitement interprétés.

Les participants sont également peu conscients de la valeur et de l'impact de leur travail. Un moment important est celui où ils se rendent compte de leur responsabilité dans leur rôle d'éducateur de jeunes enfants en devenir.

A ce stade, ils parlent des actions individuelles qu'ils mènent à leur retour sur le lieu de travail (choix des jouets, manière de parler aux enfants...), même si cela n'a pas de répercussion sur le fonctionnement global de l'institution.

La « première étape » peut susciter chez certains une « bouffée d'optimisme », une sorte d'idéalisation de ce qui pourrait être mis en place.

Nombreux sont ceux qui parlent d'une évolution de leur regard : « *J'observe beaucoup plus qu'avant et je vois des choses que je ne voyais pas.* »

#### **Les premières modifications des pratiques**

Après avoir terminé la « première étape » avec beaucoup de projets et d'espoirs de changement les participants arrivent, un an plus tard, au module « deuxième étape ». Ils ont eu plusieurs mois pour confronter les apports de la formation avec la réalité de leur terrain,

en faisant parfois le constat d'une certaine impuissance ou en tout cas des limites de leur action.

La représentation qu'ils ont de leur travail s'est modifiée et ils en ont une meilleure compréhension.

Leur motivation à ce stade repose sur un questionnement plus global ; ils attendent d'aller plus loin dans la compréhension des notions qui les ont interpellés en « première étape ».

### **Vers une réflexion professionnelle permanente**

Au cours des modules de « Perfectionnement » qui se suivent d'année en année, nous constatons que les participants ont, le plus souvent, intégré l'idée que l'objectif de leur travail n'est pas d'atteindre un idéal mais bien de « remettre continuellement l'ouvrage sur le métier ».

Ils semblent partager, à ce stade, un type de questionnement commun.

Nous remarquons une évolution dans leur attitude et dans leur relation à l'autre en général : ils marquent un temps d'arrêt avant de parler, ils ont des réflexions moins généralisantes et évoquent leurs pratiques avec un regard bienveillant et plus nuancé, ils « se posent des questions » au lieu de « poser des questions ».

Ces personnes ont poursuivi le cheminement individuel entamé depuis la « première étape ». De manière générale, nous percevons chez les participants aux modules de « Perfectionnement » un grand intérêt et une forte motivation à évoluer.

### **POUR SUIVRE SUR LE TERRAIN**

Le processus de formation que nous décrivons ici est essentiellement centré sur l'évolution des personnes.

Les participants vivant eux-mêmes, en formation, des situations basées sur les principes d'action que nous valorisons dans le travail avec les enfants (autonomie, confiance, compétence, valorisation...), nous constatons que cela induit chez eux non seulement une modification du regard posé sur l'enfant et de la relation vécue avec lui, mais également des relations qu'ils établissent avec toute autre personne.

Par ailleurs, l'évolution des personnes a inévitablement des répercussions sur le fonctionnement des institutions. C'est là le principe de base d'une démocratie : c'est à partir des personnes que les choses peuvent changer.

Cependant, pour que la volonté de changement portée par les professionnels puisse aboutir à une réelle évolution des pratiques, c'est au sein de chaque équipe qu'un travail doit être entamé ou poursuivi.

Les responsables de milieux d'accueil jouent un rôle capital dans le soutien de ce travail. Aussi, des formations sont organisées spécifiquement à leur intention pour les aider à renforcer leurs compétences tant pédagogiques que de la gestion d'équipe.

En outre, des « accompagnements sur terrain » (intervention d'un formateur in situ pour un temps déterminé) complètent le cursus des formations extra-muros et permettent aux équipes d'être accompagnées dans leurs réflexions et dans la concrétisation des modifications de leurs pratiques.

Nous soutenons ainsi, en plus de celle des personnes, l'évolution des dynamiques institutionnelles.

Néanmoins, le parcours est long et difficile.

Pour une institution dont la mission est d'offrir un accueil de qualité à des jeunes enfants, mettre réellement l'enfant au centre de ses préoccupations et réfléchir à ses principes d'action et à leur mise en œuvre jusque dans les moindres détails est une démarche difficile et exigeante.

Plusieurs conditions sont nécessaires :

- un Pouvoir Organisateur qui décide de dégager des moyens humains et matériels,
- des responsables ayant à la fois une vision à long terme du but à atteindre et la capacité de reconnaître et valoriser les compétences et les potentialités de leur équipe dans « l'ici et maintenant »,
- des professionnels capables de gérer leurs émotions et de trouver un intérêt profond dans l'accompagnement du développement de chaque enfant.
- Et pour couronner tout cela, un véritable **travail d'équipe**, c'est-à-dire une prise de **responsabilité collective**. Concrètement, il s'agit par exemple de mettre en place et de valoriser des **temps de réunion** où la parole circule.



*Loczy et ses déclinaisons*

**” Penser l’accueil extrascolaire selon LOCZY”  
Réflexion d’une équipe à partir de la pédagogie LOCZY**

**Véronique DRIESSENS**

**Coordinatrice « Le Bilboquet », halte-garderie, halte-accueil,  
service d’accueil extrascolaire à Liège**



Je vais vous faire part aujourd'hui des réflexions d'une équipe sur son service d'accueil extra-scolaire en fonction de son projet éducatif adapté de l'approche LOCZY.

Je suis la responsable du service petite enfance des FPS (Femmes Prévoyantes Socialistes) de Liège. Ce service s'appelle « Le Bilboquet ». Je vais vous le présenter en quelques mots.

« Le Bilboquet » est un milieu d'accueil alternatif : nous accueillons des enfants de 1 an à 3 ans dont les parents suivent une formation, sont en recherche d'emploi ou traversent un moment de vie difficile. C'est pourquoi actuellement la moitié de notre population est orientée par des services d'aide extérieurs comme le SAJ, le SPJ, SOS enfants, les services pédiatriques d'hôpitaux etc... C'est aussi un espace rencontre parents/enfants où deux matinées par semaine les enfants de 0 à 3 ans viennent accompagnés d'un de leur parent. Durant les congés scolaires nous organisons aussi un accueil extra-scolaire pour les enfants de 2,5 ans à 7 ans. C'est plus particulièrement de cet accueil dont je vais vous parler aujourd'hui.

Quand je suis arrivée au Bilboquet il y a quelques années, j'ai été accueillie par une équipe qui avait depuis longtemps élaboré un projet pédagogique adapté de la pédagogie Loczy pour le milieu d'accueil et pour l'espace rencontre. J'ai eu la chance d'être formée par cette équipe de professionnels de la petite enfance et j'ai eu l'opportunité de partir à Budapest en formation à l'institut Loczy. En équipe nous avons décidé d'adapter ce projet à l'accueil extra-scolaire.

### **Comment adapter la pédagogie Loczy à ce type d'accueil ?**

Tout d'abord en élaborant un projet éducatif pour le lieu.

- Projet qui insiste sur l'accueil individuel de chaque enfant, l'aménagement de l'espace qui doit être et resté propice à la liberté de mouvement, à l'autonomie. Il doit donc être aménagé et réaménagé régulièrement avec des jeux adaptés à l'âge des enfants.
- Projet qui insiste aussi sur la présence des adultes, des professionnels de la petite enfance, qui garantissent par leurs gestes, les paroles, leurs regards... une sécurité affective, un accompagnement respectueux de chaque enfant, un ensemble d'attitudes bienveillantes et valorisantes...

Ensuite, nous avons pris la décision de constituer 2 groupes: un groupe composé d'enfants âgés de 2,5 ans à +/- 4 ans et un groupe d'enfants âgés +/- 4 ans à 7 ans.

Les enfants de 2,5 ans à +/- 4 ans, qui sont donc encore petits sont accueillis au rez-de-chaussée dans l'espace réservé à la halte-garderie avec les enfants de 1 an à 3 ans.

Pour ce groupe d'enfant nous engageons une puéricultrice supplémentaire. Elle sera la référente de ces enfants. Elle veillera à appliquer le projet pédagogique du milieu d'accueil. Elle va proposer aux plus grands quelques activités: coin lecture, coin musical, voir de petites activités de peinture, plasticine...

Les enfants de +/- 4 ans à 7 ans sont accueillis au premier étage. Si l'infrastructure l'avait permis nous aurions encore scindé ce groupe en deux.

Ils sont accompagnés par des animateurs socio-culturels qui sont spécialement engagés durant cette période. Ces enfants plus grands vont bénéficier d'activités plus structurées.

## Comment élaborer, choisir des activités adaptées et répondant au projet ?

Nous avons décidé de passer par une *phase d'observation*.  
Je vais vous citer deux exemples de situations observées:

Premier exemple qui nous a paru édifiant : une animatrice motivée, pleine d'énergie avait proposé la réalisation d'un mobile. Un très beau mobile qu'elle avait montré aux enfants en leur disant qu'ils allaient faire la même chose. Ce qui avait suscité l'engouement. Les formes qui allaient être suspendues au mobile avaient été prédécoupées par l'animatrice. Le choix des couleurs avait été limité pour que les enfants utilisent les mêmes couleurs que celles du modèle...

Très vite, ils ont eu fini l'activité qui laissait peu de place à leur créativité. Ils sont donc allés jouer comme ils l'entendaient pendant que l'animatrice terminait de suspendre chaque forme aux ficelles, fixait les ficelles aux supports, etc... Elle n'était plus présente pour les enfants et de plus devenait impatiente. Elle s'énervait car elle devait intervenir pour une dispute, pour consoler un enfant ... Bref, l'ambiance était électrique pour tout le monde...

En fin d'activité, les enfants sont rentrés avec un beau bricolage mais qui n'était pas le leur, l'animatrice, elle, est rentrée sur les genoux. Il y avait eu beaucoup de bruit, de pleurs, de tension.

Second exemple : l'animateur propose d'assister à une pièce de théâtre de marionnettes. Les enfants semblent enchantés. Il ne se renseigne pas suffisamment sur l'activité en elle-même.

Par téléphone on lui avait confirmé que le spectacle était accessible aux enfants de 4 à 7 ans. Pour se rendre au théâtre, les enfants doivent prendre le bus puis marcher dix bonnes minutes. Le spectacle est très long. Il y a un entracte et les enfants veulent bouger mais il y a beaucoup de monde et on finit par entendre "*restez assis, j'ai dit restez assis ! Simon viens ici, bon vous restez assis, je vais chercher Simon...*". Lors de l'entracte, impossible de permettre aux enfants de se dégourdir tant il y a du monde.

La deuxième partie est encore longue et après... Il y a dix minutes de marche et un bus à prendre.

Ils sont rentrés fatigués et n'avaient pas pu apprécier le spectacle trop long pour leur âge.

**Cette phase d'observation a permis de mettre en évidence** que beaucoup d'activités étaient attirantes mais ne rencontraient pas suffisamment les besoins des enfants, ne captaient pas leur intérêt. Ils se dispersaient donc dans d'autres choses, cherchaient leur amusement ailleurs et autrement, ce qui engendra des conflits, de l'ennui, de la fatigue, de la lassitude...

**Les résultats des observations nous ont conduits à définir nos objectifs :**

=> par des activités structurées, organisées par des adultes, nous souhaitons que les enfants puissent développer leur créativité, soient le plus autonome possible dans la réalisation, se sentent respectés et valorisés dans leur manière de faire, qu'ils découvrent leurs potentialités, leurs sensibilités, leurs qualités, qu'ils apprennent de nouvelles choses au travers d'expériences de jeu, qu'ils s'expriment, qu'ils apprennent la notion de respect...

**Pour réaliser ces objectifs**, nous demandons que le programme soit préparé bien à l'avance et qu'il soit présenté par l'animateur à la responsable de l'accueil extra-scolaire (bénévolat). Ensemble, ils vont s'interroger sur ce que les activités permettent, si elles rejoignent les objectifs définis.

Si je reprends l'exemple de l'activité théâtre : il est nécessaire de se renseigner sur le thème qui sera abordé, la durée du spectacle, les modalités pour s'y rendre...  
Après l'activité, prévoir un feed-back avec les enfants pour leur permettre d'exprimer leur avis, leur ressenti... et utiliser ces observations pour l'organisation d'activités futures.  
Il doit y avoir adéquation de l'activité, du matériel et des techniques aux capacités et sensibilités des enfants.

Pour les activités manuelles, il nous paraît important qu'elles permettent que chaque enfant en fonction de ses capacités, de ses sensibilités, trouvent la manière de s'exprimer.  
Il faut donc du matériel très diversifié qu'il va pouvoir utiliser librement, en laissant parler sa créativité.

Il est nécessaire de prévoir des alternatives et des propositions pour " quand on a fini".  
Le temps d'intérêt va être différent d'un enfant à l'autre. Il faut donc prévoir d'autres possibilités autour du thème choisi afin que les enfants restent cadrés et intéressés.  
Quelle que soit l'activité proposée, les animateurs doivent communiquer avec les enfants, être disponibles, présents, attentifs, partenaires... durant toutes les activités y compris les temps de jeux libres.

Nous demandons à l'animateur de participer à une réunion d'évaluation après la période des vacances afin de faire le point sur chaque enfant et sur le déroulement des activités.

Je terminerai en soulignant que travailler comme animateur en milieu d'accueil extra-scolaire selon l'approche Loczy est un travail important et difficile qui demande beaucoup de qualités et de capacités : écoute, empathie, disponibilité, patience, créativité et la capacité à se remettre en question.

Il est donc nécessaire d'accompagner et de soutenir régulièrement son équipe, de la maintenir soudée autour du projet pédagogique sans oublier de pointer régulièrement la valeur de leur travail.

Et pour conclure :

Chaque enfant, dont nous avons la charge en tant que professionnels, doit se sentir important, reconnu et confiant dans ses capacités. C'est un enjeu considérable de la relation éducative que nous tissons avec lui, ceci dans la mesure où nous participons à la mise en œuvre de conditions d'un développement plus solidaire, plus serein et plus épanouissant.

*Loczy et ses déclinaisons*

**Enfants porteurs de handicap**

**Eva KALLO**

*Directrice adjointe de formation et formation continue.  
Fondation Emmi Pikler Loczy. Budapest*



Chez Loczy, nous avons parfois dû constater le handicap d'un enfant. Nous avons décidé de ne pas placer les enfants porteurs de handicap dans une autre institution. Nous les avons gardés, jusqu'à ce que nos possibilités, nos conditions nous le permettent.

Concernant les enfants porteurs de handicap et en accord avec des représentants pédagogues spécialisés, il nous est apparu plus important d'établir une communication qui rende possible le fait qu'ils s'expriment, qu'ils puissent transmettre leurs envies, leurs désirs à leur environnement et soient capables de comprendre les autres à un certain niveau. Même pour l'enfant qui ne sera jamais capable d'utiliser la communication verbale, également dans le cas des polyhandicapés, c'est l'environnement, la mère et le professionnel qui peuvent établir un tel type de communication. Cela donne le plaisir de la relation à l'enfant, à l'adulte et aux soignants.

Une troisième chose importante également afin d'atteindre cet objectif, est notamment **d'établir des communications avec les enfants porteurs de handicap**, particulièrement au moment du soin. L'important est donc d'une part d'établir une communication mais aussi, d'autre part, de **développer les capacités des enfants porteurs de handicap**. Parfois, ces objectifs ne peuvent pas être surmontés en fonction des capacités de l'enfant. Mais, on peut mieux atteindre ceux-ci en considérant le soin quotidien comme moment le plus important dans lequel l'enfant se développe. Pourquoi ? Parce qu'il y a des répétitions quotidiennes. Certaines choses sont répétées par l'enfant tous les jours. Lors des soins, l'enfant répète des choses et **ces répétitions aident les enfants porteurs de handicap à se situer dans le temps, dans l'espace où ils vivent ainsi que dans leurs relations.**

Une quatrième chose essentielle est le fait que **l'enfant porteur de handicap ainsi que l'enfant bien portant gagnent beaucoup s'ils vivent ensemble**. Cela exige une attention particulière. Et le fait que l'enfant porteur de handicap se trouve avec des enfants bien portants lui donne l'expérience d'apprendre d'autres choses mais le plus important est qu'il puisse faire valoir sa propre volonté.

Il est donc important que l'enfant porteur de handicap ne soit pas surprotégé mais qu'il reçoive une protection suffisante. C'est l'enfant qui s'adapte en essayant de se situer, en cherchant sa propre place. Le groupe des enfants bien portants peut faire beaucoup d'expériences également pour l'avenir. Pour eux, l'enfant handicapé présente certaines difficultés mais ils veulent aussi entrer en contact avec lui donc ils doivent être beaucoup plus sensibles, plus observateurs et doivent découvrir comment communiquer avec lui. Par exemple, nous avons chez nous un enfant aveugle. Sans information de la part des adultes, les autres enfants ont découvert que s'ils veulent donner quelque chose à cet enfant, ils doivent toucher sa main avec l'objet. Ils ont fait leur propre découverte.

Le but des pédagogues spécialisés et l'objectif de la société sont que les personnes porteuses de handicap trouvent leur propre place dans la société, une place telle qu'ils puissent ressentir beaucoup de choses et qu'ils se considèrent comme une personne à part entière qui peut aussi donner quelque chose aux autres.

Séquence vidéo : petite fille trisomique de 27 mois qui a été élevée chez nous dès le début. Vous pouvez la voir durant le moment du repas et après quelques secondes quand elle joue avec une poupée pendant que les copains bien portants s'installent autour de la table et prennent le déjeuner.

Séquence vidéo : garçon trisomique de 5 ans. Il est intéressant de savoir qu'à partir d'un certain moment, il s'est beaucoup intéressé au travail de notre femme de ménage, notamment au fonctionnement de l'aspirateur. Cet intérêt était très profond. Nous avons donc décidé que, tous les jours, pendant que les autres jouent, ce garçon nettoie les chambres avec la femme de ménage.

## **CLOTURE DE LA JOURNEE JACQUES TERNEST, Président de la FILE**

En quelques mots, je voudrais pour clôturer d'abord remercier très chaleureusement les membres de l'équipe de la F.I.L.E. ainsi que les membres du Conseil d'administration de la F.I.L.E. qui ont vraiment beaucoup travaillé et qui se sont vraiment investis.

Je ne voudrais pas réduire Loczy à un savoir qui serait considéré comme une norme rigide. Au contraire, nous nous sommes rendus compte que Loczy évolue en s'adaptant aux besoins de l'enfant : prévenir avons-nous entendu, c'est venir « près de ».

Nous sommes invités à réfléchir sur les expériences de discontinuité et sur l'importance de la rythmicité. Parce que ce qui est fondamental c'est de fabriquer de la confiance en soi. Socialiser l'enfant, c'est très bien. Mais ne confondons pas socialisation et démarche collective. Toute personne qui s'occupe d'enfants devrait mettre des exigences à partir des besoins de l'enfant et non des besoins de la société. Eva Kalló nous a rappelé que le nouveau-né doit se sentir bien pour grandir. Les images projetées étaient éloquentes, émouvantes et apprenantes parce qu'elles nous rappelaient aussi combien l'enfant est capable de comprendre et de nous dire ce qu'il convient de faire à condition de se centrer sur lui, que l'on soit respectueux de sa personne. Observations, aménagements, réaménagements de l'espace sont des démarches nécessaires pour accéder à l'autonomie.

Si nous voulons du changement, il nous faut vaincre nos peurs. C'est le chemin du dépassement de nos ignorances pour arriver à la connaissance. Le soin quotidien est le meilleur moment pour établir une communication, pour pouvoir faire en sorte que les enfants porteurs de handicap vivent avec les autres. Tous les enfants doivent trouver leur place dans la société.

Il est essentiel que chacun devienne acteur de changement et acteur de son propre développement en se donnant des outils de travail afin que tous puissent trouver du sens à leurs pratiques professionnelles.



## REMERCIEMENTS



### **Remerciements**

Les actes de ce colloque reprennent les textes transmis par les intervenants ou ont été retranscrits d'après les enregistrements effectués lors de la journée.

Ils ont été présentés aux orateurs pour accord.

Qu'ils soient remerciés pour leur éminente contribution, lors du colloque, ainsi que pour leur collaboration dans la réalisation de ces actes.

*Nous remercions également nos partenaires*

### **Ce colloque a pu être réalisé grâce aux soutiens de :**

**Ministère de la Communauté française de Belgique**



**Ministre de l'Enseignement Obligatoire,  
Monsieur Christian DUPONT**

**Ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de Promotion  
Sociale,  
Monsieur Marc TARABELLA**

**Ministre de la Santé, de l'Enfance et de l'Aide à la Jeunesse,  
Madame Catherine FONCK**

**Ministre des Affaires sociales et de la Santé publique,  
Madame Laurette ONKELINX**

**DEXIA assurances**

**Fonds Houtman**

**ARAMARK Belgium**

**Centre Coordonné de l'Enfance**

**P&V Assurances**



## BIBLIOGRAPHIE

- BERGER M., *Les troubles du développement cognitif* (3<sup>ème</sup> édition), Dunod.
- BERGER M., *Enfant instable*, Dunod.
- BERGER M., *Ces enfants qu'on sacrifie ... ..au nom de la protection de l'enfance*, Dunod.
- BERGER M., *Voulons-nous des enfants barbares : Prévenir et traiter la violence extrême*, Dunod.
- BOWLBY J. (1969), *Attachement et Perte*, vol. 1, *L'Attachement*, trad. fr., Paris, PUF, 1978.
- BRAZELTON T.B. (1973), « Échelle d'évaluation du comportement néonatal », trad. fr., *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 31<sup>ème</sup> année, n° 2-3, 1983, p. 61-96.
- BRACONNIER A.- GOLSE B., *Bébés-ados, crises et chuchotements*, Erès, 2008.
- CALKINS S.D., FOX N.A. (1992), « The relation between infant temperament, security of attachment, and behavioural inhibition at twenty-four months », *Child Development*, 63, p. 1456-1472.
- CICCONE A. (2003a), « Les enfants qui "poussent à bout". Logiques du lien tyrannique », in Ciccone *et al.*, *Psychanalyse du lien tyrannique*, Paris, Dunod, p. 11-45.
- CICCONE A. (2005a), « Aux sources du ludique », *Groupal*, n° 17, p. 29-44.
- CICCONE A. (2005b), « L'expérience du rythme chez le bébé et dans le soin psychique », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 33, n° 1-2, p. 24-35.
- CICCONE A. (2007), « Rythmicité et discontinuité des expériences chez le bébé », in Ciccone, Mellier *et al.*, *Le Bébé et le Temps*, Paris, Dunod, p. 13-38.
- CICCONE A., FERRANT A. (2006), « Les échos du temps : le rythme, le tempo et la mélodie de l'affect », in Chouvier, Roussillon *et al.*, *La Temporalité psychique*, Paris, Dunod, p. 93-109.
- CICCONE A., FERRANT A. *Honte, culpabilité et traumatisme*, Paris, Dunod.
- CICCONE A., LHOPITAL M. (2001), *Naissance à la vie psychique*, Paris, Dunod.
- CICCONE A., *Observation clinique*, Paris, Dunod.
- CICCONE A., *Transmission psychique inconsciente*, Paris, Dunod.
- CICCONE A., *Transmission psychique inconsciente*, Paris, Dunod.
- CYRULNIK B., *Enfant d'aujourd'hui, quoi de neuf chez les 0-7 ans*, Bayard.
- DAVID M. – APPELL G., *Loczy ou le maternage insolite*, Erès coll. '1001 BB', 2008 (3<sup>e</sup> éd.).
- DELION P., *Méthode d'observation des bébés selon Esther Bick*, Erès 2008.
- DECERF A. (1987), « Les interactions précoces de la mère et de l'enfant et la naissance de la vie psychique », *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. XXX, fasc. 2, p. 501-517.
- FRAIBERG S. (1982), « Mécanismes de défense pathologiques au cours de la petite enfance », trad. fr., *Devenir*, vol. 5, n° 1, 1993, p. 7-29.
- GOLSE B- DELION P.- BERGERET J., *Bébés agressifs, bébés agressés*, Erès 2008.
- HAAG G. (1986), « Hypothèses sur la structure rythmique du premier contenant », *Gruppo*, n° 2, p. 45-54.

- HOPKINS J. (1987), « Échec du "holding". Quelques effets du rejet physique sur l'attachement de l'enfant et sur son expérience interne », trad. fr., *Devenir*, n° 4, 1992, p. 49-67.
- HUBIN-GAYTE M. (2004), « Le développement de l'attachement des nourrissons irritables : une revue », *Devenir*, vol. 16, n° 3, p. 199-212.
- LE RUN J-L. – GOLSE B., *Premiers pas vers l'autre ou comment l'altérité vient aux bébés*, Erès, 2008.
- MAIELLO S. (2000), « Trames sonores rythmiques primordiales. Réminiscences auditives dans le travail psychanalytique », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, n° 26, p. 77-103.
- MALDINEY H. (1973), *Regard, Parole, Espace*, Lausanne, L'Âge d'homme.
- MARCELLI D. (1986), *Position autistique et Naissance de la psyché*, Paris, PUF.
- MARCELLI D. (1992), « Le rôle des microrhythmes et des macrorhythmes dans l'émergence de la pensée chez le nourrisson », *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. XXXV, fasc. 1, p. 57-82.
- MARCELLI D. (2000), *La Surprise de l'âme*, Paris, Odile Jacob.
- MARTINO B., *Le bébé est une personne*, J'ai lu, 2004.
- MARTINO B., *Les enfants de la colline rose, Ou Loczy une maison pour grandir*, JC Lattes, 2001.
- MELLIER D., *Les bébés en détresse, Intersubjectivité et travail de lien*, PUF, 2005.
- MELTZER D., SABATINI SCOLMATI A. (1985), « La maladie psychotique dans la petite enfance », trad. fr., *Lieux de l'enfance*, n° 3, p. 93-110.
- PINELLI A., *Porter son bébé vers son autonomie*, Erès, 2004.
- SALK L. (1973), «The Role of the Heartbeat in the Relationship between Mother and Infant », *Scientific American*.
- SEGAL H. (1952), «Une approche psychanalytique de l'esthétique», trad. fr., in *Délire et Créativité*, Paris, Des Femmes, 1987, p. 307-343.
- SMADJA C. (1993), «À propos des procédés autocalmants du moi», *Revue française de psychanalyse*, 2, p.9-26.
- STERN D.N. (1977), *Mère-enfant, les premières relations*, trad. fr., Paris, P. Mardaga, 1997.
- STERN D.N. (1985), *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, trad. fr., Paris, PUF, 1989.
- SZANTO-FEDER A., *Loczy: Un nouveau paradigme ? L'Institut Pikler dans un miroir à facettes multiples*, PUF coll.'Le File rouge', 2002.
- SZWEC G. (1993), « Les procédés autocalmants par la recherche de l'excitation. Les galériens volontaires », *Revue française de psychanalyse*, 2, p. 27-52.
- THOURET D. (2004), *La Parentalité à l'épreuve du développement de l'enfant*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- TUSTIN F. (1986), *Le Trou noir de la psyché*, trad. fr., Paris, Le Seuil, 1989.
- VAN DEN BOOM D.C, HOEKSMAS J.B. (1994), «The effect of infant irritability on mother-infant interaction : a growth-curve analysis », *Developmental Psychology*, 30 (4), p. 581-590.
- WINNICOTT D.W. (1971), *Jeu et Réalité*, trad. fr., Paris, Gallimard, 1981.
- Association Pikler Loczy de France - site : [www.pikler.fr](http://www.pikler.fr)

**Contact et renseignement :**

*Si vous souhaitez :*

- ✓ commander les actes du Colloque LOCZY « à(p)prendre ou à jeter ? » organisé par la FILE-asbl, le 20 novembre 2008 à Bruxelles
- ✓ obtenir des informations sur la FILE



⇒ *Contactez-nous :*

- ☎ par téléphone +32-2/210.42.83-84 ou fax : +32-2/210.42.83
- ✉ par écrit FILE asbl- Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance  
9, Quai au Bois de Construction - 1000 Bruxelles.
- @ par E-mail : [contact@fileasbl.be](mailto:contact@fileasbl.be)
- @ Site web : [www.fileasbl.be](http://www.fileasbl.be)

**Editeur responsable** : Jacques TERNEST, Président, FILE asbl - 9 Quai au Bois de Construction  
1000 Bruxelles.