

- **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^{ème} édition), Dunod.
- BERGER M., *Enfant instable*, Dunod.
- BERGER M., *Ces enfants qu'on sacrifieau 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^{ème} 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^e 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

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
- @ Site web : www.fileasbl.be

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