



CENTRE DE GESTION
DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE
DES PYRENEES-ATLANTIQUES

CONCOURS EXTERNE SUR TITRE AVEC EPREUVES DE PUERICULTRICE TERRITORIALE DE CLASSE NORMALE

Mardi 7 février 2012 à MOUGUERRE

Rédaction d'un rapport établi à partir d'un dossier portant sur une situation en relation avec les missions du cadre d'emplois des puéricultrices territoriales, et notamment la déontologie de la profession.

(Durée : 3 heures – Coefficient 1)

Vous êtes infirmière puéricultrice en exercice en structure d'accueil ou en PMI où vous avez la responsabilité d'organiser l'éveil et le développement psychoaffectif de l'enfant dans un contexte d'évolution sociétale.

Au regard de la synthèse des documents ci-joints :

- vous exposerez les idées essentielles,
- vous argumenterez les propositions innovantes en tant que professionnelle pour optimiser l'éveil de l'enfant en structure d'accueil ou en PMI.

DOCUMENTS :

Document 1 : Quelle place et quel rôle pour le professionnel ?

*Mai 2008 – Hors série Métiers de la Petite Enfance
(3 pages)*

Document 2 : La relation enfant/professionnel, une relation durable ?

*Octobre 2011 – Métiers de la Petite Enfance
(3 pages)*

Document 3 : Une place à revendiquer pour l'enfant.

*N°147 – Décembre 2009 - Métiers de la Petite Enfance (1
page)*

Document 4 : Des animations formations au livre et à la lecture en PMI.

*N°252 – Décembre 2011- Cahiers de la puéricultrice (1
page)*

Document 5 : Il était une fois le kamishibai.

*N°252 – Décembre 2011- Cahiers de la puéricultrice (2
pages)*

Document 6 : Des tapis à conter, des contes à vivre.

*N°252 – Décembre 2011- Cahiers de la puéricultrice (3
pages)*

Document 7 : L'illustration jeunesse, un univers intime et créatif.

*N°252 – Décembre 2011- Cahiers de la puéricultrice (1
page)*

Document 8 : Transmissions entre professionnels

*N°169 – Janvier 2011- Métiers de la petite enfance
(1 page)*

Quelle place et quel rôle pour le professionnel ?

L'activité spontanée initiée par l'enfant est une force constructive qui émerge lorsque sa sécurité affective est assurée.

En offrant à l'enfant un milieu favorable à la qualité de son activité libre et spontanée, l'adulte lui permet de développer ses compétences avec plaisir.

Ainsi, notamment en milieu d'accueil collectif, l'attention portée par l'adulte à l'organisation personnalisée du temps et de l'espace est essentielle pour permettre à chacun des enfants présents dans le groupe (quel que soit son âge ou son stade de développement) d'évoluer dans un climat de sécurité affective réelle et d'être actif.

La sécurité affective de l'enfant est assurée lorsque :

- l'enfant a la possibilité de nouer une relation personnelle et chaleureuse avec un nombre restreint d'adultes attentifs et bien connus ;
- l'environnement est stable et permet à l'enfant d'élaborer des repères d'adulte, de temps et d'espace ;
- l'adulte se montre sensible aux intérêts de l'enfant et à ses émotions.



L'attention individuelle est un soutien de l'activité libre de l'enfant.

Dans un climat de sécurité affective, dans un environnement où il peut se mouvoir et choisir ses jeux librement, l'activité de l'enfant se complexifie d'elle-même. Il n'a pas besoin pour cela de jouets sophistiqués.

Les conditions nécessaires pour une activité libre et autonome

La présence d'un nombre restreint d'adultes qui s'occupent de lui et la prévisibilité de leurs rencontres (au cours des soins, notamment) permet à l'enfant d'être paisible et de se concentrer sur son activité. Ceci implique pour l'adulte présent de veiller à :

- préserver un temps de jeu suffisant, continu, régulier, par exemple en évitant les interruptions alors que l'enfant est concentré sur une activité, et en supprimant les attentes inutiles ;
- aménager, créer un espace sécurisé (ni trop grand ni trop petit) adapté aux capacités de l'enfant et à ses intérêts permettant de soutenir son évolution physique et intellectuelle (il doit être repensé régulièrement). Cette création d'un espace adapté à chaque enfant limite considérablement, par ailleurs, les interdictions concernant l'utilisation des objets et du matériel.

• **L'adulte assure à l'enfant la liberté d'agir** à tout moment de sa journée, de découvrir et d'aller au bout de ses entreprises.

• **L'adulte assure la qualité du cadre de jeu** de l'enfant, il n'intervient pas dans le jeu lui-même.

L'observation, outil de base du travail auprès des enfants

En présence de plusieurs enfants, le recueil d'informations par l'observation réalisée à différents moments, permet à l'adulte de :

– **connaître chaque enfant**, ses capacités, ses jeux, lui proposer des objets et du matériel qui l'intéressent et l'inciteront à découvrir le plaisir de jouer par lui-même et à conquérir son autonomie ;

– **être attentif aux centres d'intérêt de chaque enfant** et à leur évolution. L'adulte peut observer, par exemple, l'intérêt immédiat d'un nourrisson pour de nouveaux objets, ce qui n'exclue pas le goût d'en découvrir et d'en utiliser certains très longtemps, parfois jusqu'à plusieurs mois. Grâce à la répétition du jeu il en découvre petit à petit les caractéristiques et les possibilités d'utilisation, qui vont elles-mêmes évoluer en fonction de sa maturité. **Plus l'objet est simple, plus l'activité de l'enfant est créative ;**

– **partager avec chaque enfant l'intérêt et le plaisir** qui accompagnent son activité, percevoir ses progrès et lui donner envie de poursuivre...

Par ce partage de l'intérêt et du plaisir de l'enfant au cours de son activité, l'adulte le soutient et l'accompagne dans son désir de grandir.

Le cadre de jeu, un lieu d'exploration en toute sécurité

Par l'observation et son attention aux besoins de chaque enfant, l'adulte dispose des éléments pour créer un cadre de jeu et aménager un espace qui favorisent l'activité de chacun au sein du groupe. Dès lors, l'objectif du professionnel est de concevoir un espace adapté à chaque enfant en fonction

de sa motricité, de sa créativité et de ses centres d'intérêt, de sa maturité et de son autonomie :

– **un cadre sans danger pour l'enfant**, où il peut explorer son environnement et apprendre à agir par lui-même calmement, sans intrusion de l'adulte, et sans être dérangé par les autres enfants ;

Critères d'un cadre sans danger

• Absence d'objets ou de matériel "dangereux", cette notion variant avec les capacités de l'enfant et parfois avec son âge (taille des objets, par exemple).

• Instauration de règles visant à respecter l'activité de chacun.

• Installation assurant la protection de la tranquillité et de l'engagement de chacun dans son activité : cloisonnement de l'espace, séparations de la pièce en présence d'enfants d'âges mélangés (en collectivité ou chez l'assistante maternelle)...

– **un espace aménagé dans chaque unité de vie**, réévalué régulièrement afin que chaque enfant puisse y choisir ce qui lui correspond : diversité d'objets, de jouets et de jeux adaptés à son niveau de développement ; possibilité d'alterner, dans ce même lieu, des activités de manipulation fine et des activités de grands mouvements ;

Modes de présentation des objets mis à disposition

• Rassemblés ou disposés de façon éparse à proximité des enfants.

• Posés au sol, ou disposés dans des "coins de jeux"...

• En quantité suffisante pour permettre les jeux d'imitation entre enfants et limiter les conflits...

– des règles de rangement connues de tous, enfants et adultes. Inutile de “ranger” les jouets à chaque instant : lorsqu'ils sont trop dispersés dans la pièce, les rassembler simplement peut à nouveau inviter au jeu. Bien entendu, avec les enfants plus grands, les éléments de jeu qui ne peuvent être dispersés (exemple : encastresments...) doivent être remis à leur place ensemble pour que le jeu garde son intérêt.

En voyant l'adulte ranger les jouets et les objets, en y étant associés puis en le faisant eux-mêmes, les enfants intègrent progressivement la règle. C'est aussi cela l'apprentissage de la vie collective.

Répondre au désir d'activité libre et spontanée de l'enfant, c'est adopter une attitude respectueuse de ses capacités et anticiper leur évolution.

Être attentif à son bien-être, c'est permettre la richesse de son activité dépendant de la qualité des réponses à ses besoins (manger, boire, dormir, communiquer, etc.). Le laisser terminer et le prévenir s'il doit arrêter son activité c'est l'inviter à décider d'y mettre fin comme il l'entend.

Conclusion

Permettre à l'enfant de se développer à travers la manipulation de jouets et d'objets demande de la part de l'adulte une attention particulière, qui l'assure de la qualité des jouets et objets mis à la portée des enfants et du cadre dans lequel l'enfant va jouer.



Des jouets très simples sont le support d'exploration et d'attention dès le plus jeune âge.

La relation enfant/professionnel, une relation durable ?

Les équipes connaissent la nécessité de la continuité dans la relation à l'enfant et les plannings d'adaptation tentent d'offrir aux familles un interlocuteur privilégié. Les accueillantes sont également convaincues du besoin de connaître et d'être connues de l'enfant pour bien s'en occuper. Pourtant, de fortes contradictions existent souvent entre ces principes et le travail réel.

Des repères sur la relation enfant/professionnel doivent être intégrés afin qu'ils dirigent les choix d'organisation, les conduites et les actes quotidiens. Mais, s'il est admis que l'accueillante ne remplace pas la mère, quelle est la nature de la relation professionnelle ?

Qu'est-ce qu'une relation ?

Entrer en relation signifie se relier, tisser un lien, distinct d'autres liens (filiation, fraternité...). Il est par nature affectif, mobilise sensorialité, sensibilité, émotions, sentiments et pensées. Chez l'être humain, l'expérience de vie mobilise tous les niveaux de sa personne (physiologique et psychique). Cela est vrai pour l'enfant et pour l'adulte. Toute activité professionnelle, en particulier les métiers de la relation et du soin, mobilise l'affectivité des adultes. Cela est incontournable et nécessaire.

Nous savons qu'être enveloppé et « créer un lien est un besoin fondamental pour le nouveau-né », tout autant que d'autres besoins vitaux que sont respirer, boire, dormir et manger. René Spitz¹ nous a enseigné que l'enfant recevant des soins appropriés peut désinvestir la vie par manque de lien affectif. Si la privation d'air, d'eau, de nourriture, de chaleur ou d'hygiène porte atteinte aux chances de survie, l'absence d'un lien d'attachement affecte la construction de la personne et son désir de vivre. Dit autrement, la création d'un lien d'attachement porteur nourrit le désir de vivre, même dans des conditions matérielles minimales.

La relation, un lien vivant et culturel

La relation est un lien vivant, fort et fragile. Il s'agit d'un contact qui naît, se renouvelle, s'approfondit, devient lien, se blesse, se restaure, s'assouplit, s'ajuste, se renforce, peut s'allonger ou se rompre.

René Spitz² nous enseigne également que « l'acquisition de la permanence de l'objet » participe à la construction de la sécurité essentielle : la relation passe progressivement d'une perception morcelée à une empreinte plus durable et continue. Manifestée par l'angoisse de l'étranger dite du 8^e mois, désignant la figure maternelle comme "connue" et "attendue", elle marque une phase capitale du développement de l'être humain.

Chaque enfant est unique et son rapport à l'autre comporte des singularités, liées à sa sensibilité, sa personnalité, ainsi qu'un début d'intégration des "règles" du jeu relationnel avec ses intimes et sa famille. Les modes relationnels varient également selon les cultures concernées : liées à un terroir, à une communauté d'origine, et liées aux environnements de vie de l'enfant.

L'enfant débute l'apprentissage de la relation, à lui-même, à l'autre, au monde. Avec comme modèle le lien à ses intimes, il va apprendre à construire des relations avec d'autres adultes, des pairs. Cet apprentissage devient socialisation lorsqu'il



permet l'apprentissage des conduites adaptées pour vivre ensemble, comme résoudre les désaccords par le langage au lieu de la violence physique, pourtant si efficace.

L'arrivée en structure d'accueil est un défi pour l'enfant, surtout de moins d'un an : créer au plus vite les liens "porteurs", son appui pour vivre la journée en sécurité. Loin d'être un agent passif, le bébé peut être très tôt un acteur plein d'initiatives, appelant, accrochant le regard, agitant son corps pour manifester la joie de voir l'autre – qu'il a parfois choisi – ou être un partenaire participatif dans les soins et les échanges. Pour le rester ou le devenir davantage, il a besoin de conditions favorables et de réponses appropriées de la part de ses interlocuteurs.

Un espace d'accueil de jeunes enfants est un "bain relationnel". Le jeune enfant évolue dans ce "bain" où les interactions observables sont les poissons, les interactions plus subtiles, le plancton. De nombreuses équipes sont conscientes que les enfants s'imprègnent des tensions rencontrées dans leur famille, sans pouvoir les élaborer mentalement, ni s'en protéger véritablement. C'est vrai aussi en structure d'accueil. Il est alors important de développer sa vision sous-marine.

Une relation professionnelle

La relation professionnelle est caractérisée par son cadre, ainsi que la mobilisation de compétences – techniques, organisationnelles et relationnelles – et de postures professionnelles. Il s'agit d'une relation basée sur un contrat entre l'institution, la famille et l'État : garantir et veiller à la santé, la sécurité (physique et psycho-affective), l'éveil, le développement et la socialisation du jeune enfant accueilli, à partir de ses potentialités et de ses limites. Cette relation d'accueillante implique d'identifier les besoins et les acquis des enfants et d'assurer un suivi pour en connaître l'évolution. Lors de l'accueil d'un enfant et de sa famille, les professionnels sont appelés à s'engager simultanément dans de nombreuses relations : duelles et multiples (car les personnes sont en relation entre elles). Il s'agit d'un aspect du travail qui ne s'apprend pas en formation, comme s'il était naturellement acquis. Pourtant, naviguer entre des espaces de relation à deux, tout en étant réceptif au groupe d'enfants et/ou de parents, est un véritable tour de force.

Souvent, ces relations sont construites de manière partielle, peu cadrée. Les équipes travaillent l'entrée en relation (premier accueil, adaptation, accueil du matin). Mais l'évolution de cette relation, ses défis et sa fin restent dans le flou. Chacun s'en remet, sans le dire, aux compétences personnelles des professionnels. La mobilisation des qualités humaines des accueillants offre souvent une relation de qualité, surtout lorsque les conditions de travail ne sont pas trop dégradées, que le rythme des accueils n'est pas trop

soutenu et que les professionnels, encore suffisamment investis, ont plus envie de mobiliser leurs compétences que besoin de se protéger, de se défendre – voire de se débattre dans des situations conflictuelles.

Beaucoup recherchent encore des repères pour s'assurer de se situer suffisamment bien, et d'être à leur place. Mais qui mettre au centre de leur intérêt : l'enfant ? Le parent ? Les deux ensemble ?

Être un tiers face à la famille vue comme un système

Penser la relation comme un seul tête-à-tête enfant/professionnel est une vision étroite et incomplète. Exclure l'existence des proches de l'enfant – parents, fratrie, autres membres de la famille élargie – de la pensée et donc des discours comporte deux risques : le renforcement d'une tendance exclusive de la relation accueillante/enfant qui enferme chacun et le renforcement d'une discontinuité contraire au "sentiment continu d'exister" mis en évidence par la pensée de Lóczy, dont la construction doit être centrale dans le travail d'accueil.

Sur la figure 1, notons qu'il n'y a personne au centre, ni enfant, ni parent, ni professionnel. Ils en sont plutôt les pôles et chacun est capital. Recentrer le travail consisterait davantage à remettre au centre la relation et continuer d'apprendre à respecter la place de chacun avec un dialogue incluant chaque pôle. Ainsi, l'accueillant arrive toujours en troisième. Si la mère peut être dans un espace fusionnel avec son enfant (un espace où la frontière entre les deux est indistincte), le professionnel a cette singularité qu'il est toujours un tiers qui recherche la proximité nécessaire sans coller à l'enfant ou laisser l'enfant se coller à elle, et porte dans son esprit et dans son discours la famille de l'enfant et le projet éducatif des parents vers celui-ci.

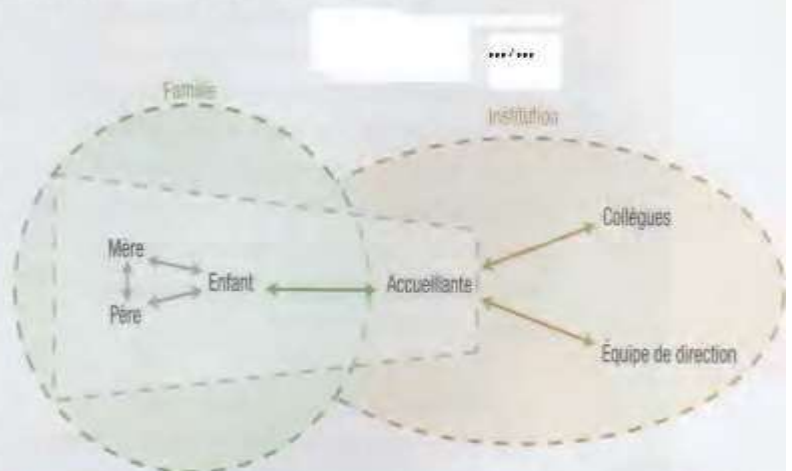


Figure 1. Dans la relation à l'enfant, il est fondamental que l'accueillante garde à la fois la conscience de son lien d'appartenance au système Institution (mission, valeurs, projet) et du lien d'appartenance première de l'enfant à sa famille. C'est ce qui fait de la relation enfant/professionnel un espace tiers.

Une relation d'accueillant : un accompagnement

Dans le contexte des structures d'accueil, il y a de tout cela, selon les situations. L'accompagnement s'engage par un accueil et implique une relation durable. L'enfant – surtout en accueil occasionnel ou à temps partiel – a besoin de prendre appui sur ces relations. Un enfant a rarement besoin d'une référence exclusive, hormis pendant la période d'adaptation et les semaines qui suivent, avant 10 mois environ, ou encore en cas de fragilité particulière. Un tandem de deux référents correspond davantage à la réalité des équipes et aux capacités de l'enfant de construire des relations multiples, surtout si les relais sont mis en place par la première personne référente.

L'objectif de l'adulte est d'apporter une présence, des interventions adaptées, respectant l'initiative et la mobilisation des compétences de l'enfant, l'accompagnant vers son autonomie (réussir par soi-même), soutenant juste lorsque cela est nécessaire, à chaque fois que possible en réponse à la demande verbale ou non verbale de l'enfant. Plus l'enfant prend ses repères relationnels et spatio-temporels, plus il élargit son champ d'initiative et d'action, plus la référence relationnelle peut s'élargir jusqu'à s'ouvrir à tous les adultes connus présents. Sécurisé, il consent alors à se laisser apprivoiser par une nouvelle personne.

La relation enfant/professionnel connaît plusieurs phases, et chacune a ses propres rythmes :

- une phase d'apprivoisement mutuel, reconnu par l'autre, la confiance s'installe ;
- une phase où le lien se crée, l'ajustement opère, fait empreinte ;
- une phase de développement, d'approfondissement du lien où la proximité/distance s'autorégule ;
- une phase de séparation qui se prépare, se verbalise et se formalise, voire se ritualise.

Conclusion

Une relation se joue à deux personnes en développement, deux sujets en construction. Il y a nécessairement un jeu d'intimité, de consentement. Investir une relation et se laisser investir est impliquant, il s'agit d'une forme d'engagement. S'engager dans une relation implique des responsabilités envers soi, envers l'autre, et donc certains risques. Être en relation reste un apprentissage, intime, personnel et social, tout au long de la vie. Ainsi, la relation étant réciproque, elle rassure, fait grandir et humanise chacun des partenaires. ●

Silvana Monello Houssin

Consultante Petite Enfance
amaconsultance@orange.fr

Notes

1. Spitz R. *De la naissance à la parole*. Éd. PUF, 1993.
2. Spitz R. *L'embryogenèse du moi*. Éditions Complexe, 1979.
3. Rogers C. *La relation d'aide et la psychothérapie* (1942). Paris, Éditions Sociales Françaises, 1970.

Des animations formations au livre et à la lecture en PMI

Des animations formations au livre et à la lecture pour les tout-petits sont proposées par le conseil général du Val-de-Marne aux équipes des centres de Protection maternelle et infantile départementaux. L'objet de cette approche est de renforcer l'accès au livre pour tous, dès le plus jeune âge, dans une dynamique de plaisir et d'échanges.

« *Vache à taches, tu te caches, vache à pois, je te vois* »¹, « *Pour qui ce petit bisou, pour le biberon ?* »², « *Ainsi font, font, font* »³, « *Assise devant sa maison, Charlotte jouait tranquillement avec sa poupée, quand elle vit un grand chien* »⁴: récits et comptines, sortis des livres, se succèdent à tour de rôle dans la salle d'attente du service de Protection maternelle et infantile (PMI). Ce jour-là, dans le cadre du projet lecture et avec la complicité de l'équipe de PMI, une lectrice est venue lire des histoires aux enfants, qui attendent la consultation. Les parents, bienveillants, observent le plaisir de leurs enfants et leur étonnement face à ces textes si mélodieux et ces images colorées aux formes variées. La salle d'attente requiert donc un trésor de livres qu'elle met à la disposition des familles avec, de temps en temps, une lectrice pour "donner à voir et à entendre".

Les lectrices dans les salles d'attente de PMI

La salle d'attente est un lieu de sensibilisation au livre et à la lecture pour les tout-petits. Réunissant un petit collectif d'enfants et d'adultes dans un

espace-temps libéré de toutes activités spécifiques, la salle d'attente est un lieu ressource pour sensibiliser les familles les plus éloignées de la lecture.

◆ **La présence de livres et la proposition de lectures dans un lieu qui n'est pas réservé à cette pratique**, offre une opportunité stratégique. Les familles venues pour une consultation et pour le suivi de la santé de leur enfant, ne s'attendent pas à participer de près ou de loin à une quelconque activité culturelle, et précisément, à ce que soient évoquées les histoires pour enfants. Cependant, elles peuvent remarquer la présence de livres à proximité des espaces-jeux réservés aux enfants.

◆ **Des jeux, des jouets et des livres sont donc mis à la disposition des enfants**. Ils peuvent les utiliser ou non, il n'existe pas d'obligation, ni de compétence à évaluer, la lecture peut avoir lieu ou non, et ce "postulat" permet d'ôter tout complexe à un parent si son enfant, ce jour-là, ne veut pas regarder les livres ou s'approcher d'une lectrice. Les livres sont ainsi inscrits dans le quotidien de l'enfant et leur présence en salle d'attente constitue une invitation à lire et en aucun cas une prescription.

/...

.../ ◆ **Des temps de rencontres et d'échanges avec les parents sont aménagés**. Durant l'attente ou lors de réunions organisées pour sensibiliser les familles, la lectrice engage la discussion avec les parents. L'approche est souvent une anecdote survenue au cours d'un moment de lecture comme par exemple une agitation particulière d'un bébé. Il peut s'agir aussi d'un autre enfant qui tapote toujours la même page ou encore la manifestation d'une émotion, d'un plaisir, un babillage ou un murmure particulier qui accompagne le récit. Les parents sont touchés et émerveillés, une preuve est donnée du plaisir de leur bébé dès lors qu'un texte est lu et investi par l'adulte. La lectrice revient également sur l'album offert par le département, dans le cadre de l'aide à la création attribuée à un auteur et que les parents reçoivent après la naissance de leur enfant. Cet album⁵ est une proposition d'artiste et une merveilleuse opportunité de découvrir avec son enfant un univers qui autorise une pluralité de lectures et d'interprétation. Ces temps d'échanges avec les parents peuvent aussi apporter un soutien aux familles pour les assurer de leurs compétences à transmettre leur propre culture, le patrimoine oral, l'héritage familial et culturel lié au

pays ou à la région. Les imagiers, les comptines et certains albums bilingues proposés par les lectrices et présents dans le fonds de livres de la structure, permettent aux parents de trouver aussi des supports culturels et créatifs pour donner à leurs enfants le goût des récits et de l'imaginaire.

◆ **Montrer le chemin de la bibliothèque est essentiel**. La venue d'une lectrice dans le centre de PMI et la mise en place d'un projet lecture permettent d'effectuer une démarche vers la bibliothèque, de reconsolidier un lien avec cette institution et de construire un partenariat dans le but de sensibiliser les familles à fréquenter la bibliothèque.

/...

Claire Mafféo,
responsable des actions Livre Jeunesse,
service Accompagnement culturel du territoire,
conseil général du Val-de-Marne, Crétel (94),
claire.maffeo@csg94

Notes

1. Louchard A, Coupéte K. *Oh, la vache !* Éditions Thierry Magnier, 1990.
2. Bourne M. *Bisou sur l'eau*, Didier Jeunesse, coll. Prouette, 1999.
3. Guettler B. *Pour qui ce petit bisou ?* École des loisirs, 1994.
4. Nodji. *Chien bleu*, École des loisirs, 1989.
5. Action culturelle contre les exclusions et les ségrégations (Acces); 28 rue Godefrey Carnégnac 75011 Paris; 01 43 73 83 53; www.acces-lilabebe.fr
6. L'album offert aux nouveaux-nés en 2011 par le Conseil général est: *Le Monaco G. Le magique*, cirque tour, Millium, 2010. Les nouveaux-nés en 2012 reçoivent: *Dony M. Quand ils ont eu...* Memo, 2011.

Il était une fois le kamishibai

Le kamishibai est une sorte de théâtre ambulant, d'origine japonaise. Il permet de raconter des histoires en faisant défiler des illustrations devant les spectateurs. Véritable outil de médiation éducative, le kamishibai s'inscrit dans un espace de créativité dans lequel l'enfant puise son imaginaire.

“**K**amishibai” est un mot issu du vocabulaire japonais qui peut se traduire littéralement par “jeu théâtral en papier”.¹

À l'origine, des contes ambulants

Héritier d'une longue tradition de contes illustrés au Japon, le kamishibai renaît au début du siècle dernier, dans les années 1920 : un conteur muni de son castelet en bois (“butai” pour les initiés) parcourait à vélo, villes et campagnes, haranguant petits et grands pour leur proposer une représentation d'un style particulier².



Composé d'un triptyque derrière lequel un ensemble de planches illustrées et ordonnées peuvent s'insérer, le castelet encadre l'image.

◆ **Avec cet objet, le conteur narrait des histoires dans la rue** à tous ceux qui désiraient l'écouter. Véritable spectacle interactif avec un public composé le plus souvent d'enfants, le conteur, pour ajouter du suspens à l'histoire, reprenait la fin du récit dès le lendemain.

Puis, l'arrivée de la télévision vers 1960 vint mettre un frein à ces belles rencontres : ainsi le kamishibai et leur conteur disparurent des rues.

◆ **Quelques écoles aux pédagogies nouvelles ont cependant continué d'exploiter cet objet** qui, par son approche si différente, vient compléter le livre et aborder l'apprentissage de la lecture.

Tout est envisageable dans la création de ce théâtre d'image : à la fois l'objet, les planches illustrées mais également l'histoire du récit qui vient offrir à l'enfant une réelle invitation à être acteur dans le jeu des apprentissages.

◆ **L'utilisation du kamishibai dans une structure d'accueil de la petite enfance est également pertinente.** Composé d'un triptyque derrière lequel un ensemble de planches illustrées et ordonnées peuvent s'insérer, le castelet encadre l'image et focalise l'attention des auditeurs sur l'illustration.

Un récit en mouvement

Installé à hauteur d'enfants, le conteur est face à son public avec pour outil culturel son butai. Il est en lien direct avec les enfants assis confortablement face à l'objet.

Un temps de silence puis « *cric, crac !* », la séance commence, les portes s'ouvrent et l'histoire débute...

◆ **Le narrateur fait glisser avec plus ou moins de lenteur les planches** numérotées illustrant l'histoire, permettant du suspens, un temps d'attente, là où l'histoire le demande.

Une à une les images défilent sur des planches cartonnées derrière lesquelles le texte est écrit. Le narrateur est face à son “prompteur” et à son public. L'enfant a le temps de se laisser porter par la voix et par l'image qui s'enchaîne avec la suivante. Puis le rythme des illustrations reprend mais le narrateur hésite, créant un va-et-vient qui laisse le jeune public à ses questionnements. Enfin, tout

s'accélère, ponctuant de suspens cette fin de conte tant attendue. Cette technique reste particulière au kamishibai. Elle donne du mouvement, du rythme à l'image et au récit.

◆ **Mais l'enfant attend que la même histoire soit de nouveau racontée** : une fois, deux fois, parfois plus. Il aime la répétition. Cela fait partie de sa construction psychique.

L'enfant captivé

Par l'intérêt indéniable de ce théâtre d'images pour enfant, cet outil pédagogique viendrait-il se substituer au livre ou a-t-il réellement sa place à côté de l'album et du conte ?

◆ **La principale différence entre le livre et le kamishibai** provient du regard captivé de l'enfant vers le butai, lui permettant d'entrer dans le récit, rendu interactif par le langage des émotions.

Ceci provient du rythme produit par l'enchaînement des images. Contrairement à la page tournée d'un livre, le conteur fait apparaître la planche suivante du kamishibai, l'intégrant dans la scène précédente. Cette technique parfois proche du fondu enchaîné s'apparente à la technique du dessin d'animation.

Le narrateur peut jouer également avec les planches, s'attardant sur l'image ou au contraire apportant des mouvements de va-et-vient, donnant de l'intensité à l'histoire¹.

Lorsque les portes s'ouvrent, l'enfant entre dans une autre dimension où tout est possible, confrontant ses peurs et ses joies à celles du récit. Une symbiose entre conteur, public et images est créée.

◆ **Véritable outil de médiation éducative**, les histoires sous la forme d'un kamishibai s'inscrivent dans un espace de créativité dans lequel l'enfant puise son imaginaire.

Le butai donne un cadre et délimite l'espace entre "le dehors" et le "dedans", entre l'imaginaire et la réalité. Son utilisation auprès d'un public de jeunes enfants permet de solliciter l'expression de leurs émotions tout au long des représentations. L'enfant peut alors se laisser porter par la parole de l'adulte, rassuré par cet objet aux contours structurés.

◆ **L'enthousiasme de l'auditoire** lors des diverses manipulations montre à quel point cet outil pédagogique a toute sa place dans les lieux d'accueil de la petite enfance. En s'inscrivant comme un support incontournable sur l'ouverture du monde imaginaire, l'enfant puise sa nourriture langagière et psychique qui l'aidera à mieux appréhender ensuite la réalité de son quotidien.

Le narrateur, par ses jeux de voix et par le rythme donné à la manipulation des planches, contribue par cette démarche à cette transmission culturelle proposée à l'enfant.



© Oneday / Anonyme Juifets

Le jeune spectateur est émerveillé par les images qui se succèdent sur le butai.

Conclusion

Le kamishibai enrichit un espace de créativité pour l'enfant. Mais ce théâtre d'images peut se proposer aux petits comme aux grands, qui prendront autant de plaisir à se laisser porter par ce spectacle particulier.

Le kamishibai a véritablement un rôle à jouer pour développer la richesse des outils à proposer à l'enfant. Il facilite l'ouverture au domaine culturel et aide l'enfant, à sa manière, à se construire et à grandir.▶

Fabienne Michaux,
éducatrice de jeunes enfants,
Paris (75),
fabienne.michaux@paris.fr

Déclaration d'intérêts : l'auteur déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts en relation avec cet article.

Lexique

- Butai : chevalet en bois qui sert de support au Kamishibai (castelet de petite échelle).
- Castelet : décor de théâtre qui sert d'encadrement à la scène qui se joue.
- Fondu enchaîné : type de fondu utilisé dans le domaine audiovisuel pour obtenir un raccord progressif entre deux plans.

Notes

1. Mortelle E. La boîte magique, Cellcéphale, 2007.
2. Say A. Le bonhomme Kamishibai, École des loisirs, 2005.

Des tapis à conter, des contes à vivre

Le raconte-tapis est un outil d'apprentissage à la lecture. Un tapis représente le décor et les personnages du livre et est assorti d'éléments mobiles.

Cette démarche professionnelle éveille l'enfant et développe son langage oral.

L'enfant, incité par l'adulte à la lecture, interagit alors avec lui.

Le raconte-tapis ou tapis de lecture est un outil de référence dans le monde des enfants de tous les âges ; il a aujourd'hui fait beaucoup d'émules. Loin d'être en concurrence avec tous ces prétendants des histoires liées à un album jeunesse, ils mettent en scène, dans un esprit de partage, d'échange et de plaisir, des tapis qui promettent de nous mener dans un imaginaire parfois oublié...

Référence dans ce domaine, le concept du raconte-tapis, a pour principe de base "1 livre, 1 tapis". Les variantes sont multiples et ouvertes à l'imaginaire de chacun. Néanmoins tous les partisans du tapis de lecture quel qu'ils soient se retrouvent autour d'une volonté d'accompagnement vers le livre.

Les origines du raconte-tapis

Le concept du raconte-tapis est né en 1987 grâce à Clotilde Fougeray-Hammam¹, passionnée de contes et d'histoires et avide de création. Aujourd'hui, il regroupe des artistes conteurs et plasticiens autour du plaisir de lire. « Sa vocation première est d'être un pont entre l'enfant et le livre »¹, un concept à portée pédagogique avec un esprit ludique et interactif.

Un outil convivial

Cet instrument, renfort du livre, est simple et amusant. La clarté est assurée grâce à la correspondance entre l'histoire de base et la représentation conforme de celle-ci sur le tapis (personnage, couleur...). Les tapis de lecture sont souvent à l'image de l'album dont ils sont tirés car ils permettent à l'enfant d'appréhender le livre et ensuite de se l'approprier. Il en ressort les temps forts et les moments clefs du conte ; les personnages prennent vie et sont mis en scène sur un seul et même support. L'intérêt est de disposer de l'intégralité de l'histoire sur une même surface, ce qui permet de faire vivre l'œuvre tout en volume autour d'une "page" grande ouverte à même le sol.

Le tapis de lecture permet de partager des temps conviviaux, de se ressourcer autour d'un "cocon de tissus"... Le tapis s'élabore dans cet esprit de douceur et de "cocooning". Le conteur suscite chez les "lecteurs" un bien-être tel qu'ils ne veulent plus en sortir.

Grâce au tapis de lecture, l'attention est retenue par la vue, est captivée par le toucher et elle perdure avec la narration... Ce conte à vivre utilise le tapis et le livre sans pouvoir savoir lequel illustre l'autre, formant un jeu de matière et de texture sollicitant la sensibilité de chacun.

Des plus petits aux plus grands

Les enfants sont réceptifs à cet outil de lien qui, posé au sol, à leur portée, est familier. En effet, il offre une surface de tissus, de couleurs, de formes à toucher pareillement à leurs habitudes ; comme un tapis d'éveil, un jeu qui s'offre à eux. Il est à l'image des plus beaux rêves et accessible à tous. Il "parle" aux très jeunes enfants par ses textures, ses contrastes, ses formes, et est très attractif. Il offre aux enfants plus autonomes sa maniabilité et la liberté d'action qu'il procure. Des plus petits aux plus grands, tout le monde est concerné. Les approches sont néanmoins différentes selon l'auditoire.

◆ **En ce qui concerne la petite enfance**, les sens sont mis en éveil. Le plaisir est recherché à travers l'éveil du toucher, de la vue et de l'ouïe. L'attention des enfants est captée, l'envie de parler et d'échanger est suscitée. Le jeune enfant s'ouvre au langage, et entre en interaction, pour qu'en douceur il se



Raconte-tapis de l'ouvrage : Miller ZK, Doskocilova H. La petite taupe au printemps, Autrement, 2010.

rapproche du livre, puis des livres, avec respect et dans une envie de découverte.

◆ **Lorsque les enfants plus âgés** se rassemblent autour d'un tapis, le plaisir individuel est bien sûr cherché, mais l'enfant évolue aussi avec les autres, et le "tapis conte" unit et fait le lien entre eux. C'est un outil de communication, de temps fort du quotidien et de socialisation. Cette mise en scène suscite l'investissement de chacun et développe l'envie d'intervenir. L'enfant se saisit d'un personnage, le fait vivre au grés des mots, de l'histoire qui est contée. Ses capacités d'imitation sont mises en éveil : l'enfant reproduit des situations sans barrières ni contraintes. La fiction devient réelle, l'enfant est acteur de l'histoire.

Cette aisance et ce bien-être lors de ces moments d'échange sont toujours accompagnés par l'adulte. L'enfant développe, grâce à cette présence rassurante, l'envie de retourner vers le livre, point de départ de ce conte à vivre.

Le développement de l'imaginaire

◆ **L'imaginaire est nécessaire** à l'équilibre de chacun. Le tapis de lecture stimule l'intelligence et l'inventivité. Il développe la créativité et permet de se familiariser avec le vocabulaire utilisé.

Avant que l'enfant apprécie pleinement le plaisir de la lecture, il l'apprivoise en passant par d'autres étapes : le tapis de lecture peut être l'une de celles-ci, l'un des plaisirs de la découverte de la lecture. Il éveille l'intérêt et la curiosité grâce à tous les sens mis en œuvre lors de la narration.

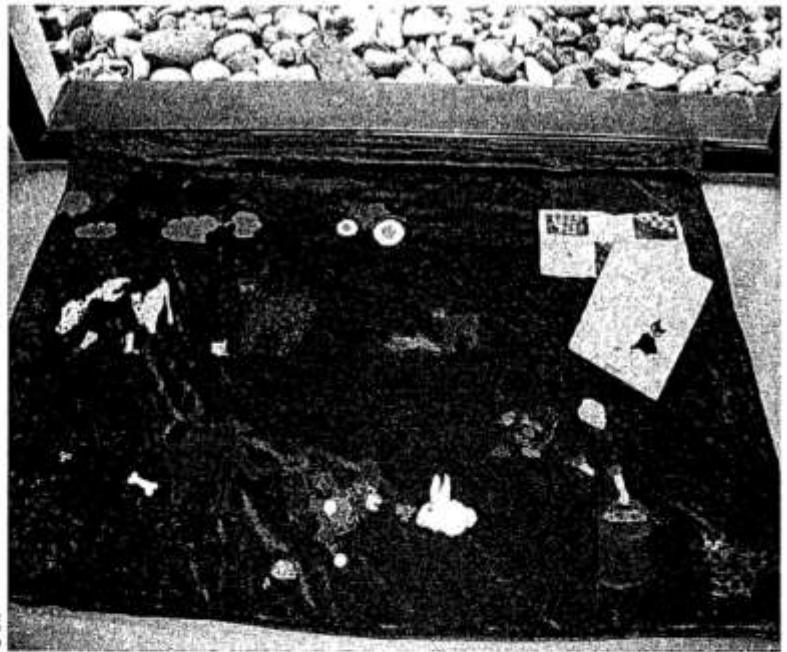
Les enfants petits ou grands comprennent vite que derrière cet objet qu'est le tapis, derrière les personnages, les voix, les éventuels gestes liés à la narration, se cache un livre.

◆ **Les tapis de lecture permettent de nouer des relations.** Ce sont des moments de partage, de création de lien. En effet, le raconte-tapis permet de se rapprocher autour d'un support rassurant, de transmettre l'intérêt et l'apport des albums jeunesse

Le tapis peut aussi, selon les objectifs, les histoires et la volonté des équipes, en lien avec les familles, développer une ouverture culturelle et faire découvrir une diversité de coutume et d'habitude. En collaboration avec les parents le tapis peut apporter à leurs yeux l'importance et l'intérêt du livre et les apports qu'il peut transmettre à leurs enfants.

L'espace

◆ **L'espace pose un cadre et détermine les possibilités,** il est donc important de réfléchir à l'endroit où va être déposé le tapis pour que l'histoire prenne vie. Le tapis en lui-même place déjà une limite par son contour. Les enfants peuvent s'asseoir autour de celui-ci à une distance plus ou moins importante selon leur nombre. Un espace suffisamment spacieux



Raconte-tapis du livre : Delataille A. Petit chat perdu, Les albums du père Castor, Flammarion, 1971.

pour que tout le monde puisse se regrouper autour du tapis, mais pas trop grand pour garder l'esprit "cosy" souhaité. Dans un petit coin confortable, le tapis prend toute sa dimension aux yeux de son public. Une lumière douce tamise l'ambiance afin que l'attention des enfants soit portée sur l'histoire. Il s'agit de privilégier un lieu qui évite le dispersément, même si parfois l'enfant a la possibilité de partir puis de revenir pour qu'il puisse à son rythme gérer ses émotions.

◆ **Le calme, le confort et la proximité de l'adulte** rassurent l'enfant et lui permettent d'être en confiance. Il va être ainsi attiré vers le tapis puis vers le livre.

Le tapis se pose par terre et au sol tout le monde est au même niveau : le conteur, son public, les

Encadré 1

Quelques ouvrages à mettre en scène

- Belves P. Roule Galette... Les albums du père Castor, Flammarion, 1950.
- Costa N. Pour le bien-être des enfants du monde, Unicef, 2000.
- Crews D. Mer bleue, Kaléidoscope, 1997.
- Faulkner K, Lambert J. La grenouille qui avait une grande bouche, [livre animé] Casterman, 1996.
- Ginsburg M, Barton B. Bonjour poussin, L'École des loisirs, 1981.
- Grindley S, Ulton P. Chhht ! L'École des loisirs, 1991.
- Higashi K. Minette et ses chatons. Âne bâté éditions, 2010.
- Kasano Y. Bloub Bloub Bloub. L'École des Loisirs, 2007.
- Rosen M, Oxenbury H. La Chasse à l'ours, L'École des loisirs, 1998.
- Vanlaan N, Russo M. Le beau ver dodu, L'École des loisirs, 1991.

Notes

1. Raconte-tapis, 3 rue des Primevères, 17000 La Rochelle, <http://racontetapis.free.fr>, racontetapis@free.fr, Éric Hammam, 06 32 75 10 46.
2. Loup H. Conter pour les petits - La trame, Éclaud, 2002.

L'intérêt des supports autour des albums jeunesse

Les rituels avant, après, pendant une histoire sont importants, ils permettent aux enfants de s'approprier le moment de lecture, de se rassurer. Pour regrouper les enfants, l'utilisation d'un personnage, d'une valise, d'un sac qui s'ouvre attire forcément leur attention. Pour les captiver, tout le monde s'installe et ensemble : « On ouvre grands ses yeux, grands ses oreilles et... la magie commence ».

Les intonations, le support de la voix, les gestes, sont autant d'outils qui vont aider le public à entrer dans l'histoire avec facilité.

Les enfants se laissent encore plus aisément guider grâce à un accessoire : un costume, une marionnette... Et l'adulte, en jouant ce rôle, pourra se laisser aller plus simplement.

De nombreuses histoires sont associées à un livre CD. Parfois il n'est pas évident de conter une histoire et nous savons que les enfants y sont très sensibles. Cela peut permettre à des professionnels qui ne sont pas à l'aise devant un auditoire, de néanmoins répondre à un besoin des enfants et de faire plaisir à tous autour d'un album jeunesse.

Les supports sont variés et invitent l'imaginaire de l'enfant à s'exprimer à travers d'autres jeux qui sont mis à sa disposition (marionnettes, personnages, animaux, sons, costumes, théâtre, bulles magiques...).

Un tapis peut aussi se présenter verticalement et proposer aux enfants une approche différente, plus individuelle, autour d'une manipulation qui met en scène leurs vécus¹ (figure 1).

Avec un raconté tapis, les sens comme l'ouïe sont stimulés par la voix du conteur. Une variante possible pour une nouvelle création peut consister à apporter des éléments sonores ou musicaux sur le tapis. Le sens de l'odorat et du goût peuvent aussi avoir leur place. Ainsi, les tapis à conter sont aussi variés que ceux qui les font vivre.



Figure 1. Tapis vertical mural aimanté, traitant de la vie quotidienne.

1. Donogon J. Raconter avec des objets. Éditions, 2001.

personnages de l'histoire, sans autorité, sans hiérarchie ni pouvoir sur l'autre. Une mixité qui permet à l'adulte et aux enfants d'âges parfois différents d'être ensemble et de partager un moment de plaisir.

Le rôle de l'adulte

Le tapis de lecture crée un climat de rapprochement entre les participants. Le narrateur ne fait qu'un avec son tapis, il crée une complicité avec son public et anime son tapis en faisant vivre l'album choisie. Il est nécessaire pour que se crée cette union, que le conteur connaisse l'histoire choisie et que le travail autour de l'album soit complet et investi².

Le raconté-tapis propose aux adultes une manière d'amener l'enfant vers le langage oral puis vers la lecture, sans l'imposer. Il sert d'appui à l'appétence

de l'enfant pour le livre d'images.

Il procure aussi un grand plaisir aux adultes qui se lancent dans cette aventure.

◆ **La création d'un tapis demande un investissement personnel important.** Il peut faire l'objet d'une collaboration, c'est-à-dire une mutualisation de mains et d'idées. Dans tous les cas, la satisfaction qu'il apporte ne sera pas seulement individuelle. L'ouvrage, la mise en scène et le partage (en amont ou en aval) produisent un vrai plaisir, un succès inévitable ; grâce aux enfants et à leur regard plein d'innocence, avide de découverte, mais aussi grâce aux adultes toujours prêts à ouvrir une porte vers l'imaginaire et à "faire un petit retour en arrière" vers l'enfance.

◆ **Le narrateur choisit tout d'abord un livre, "précieux", simple, avec peu ou pas de texte ou avec des répétitions comme les enfants les aiment tant.** Il a la possibilité de lire le livre une première fois puis il ouvre le tapis et l'histoire est reprise ensemble, les enfants étant invités à s'installer autour de celui-ci. Il raconte ce beau tapis qui s'offre à eux puis revient au conte, en les laissant manipuler les éléments du tapis devenus familiers.

◆ **Dans un second temps un jeu libre peut être envisagé.** Le tapis est alors un tapis de jeux, le livre et le conteur n'existent plus, même si l'adulte reste présent et vigilant. Cette seconde vie du tapis est envisagée ou non à la suite de ce temps de lecture. Certains souhaitent développer ce temps en mettant en avant le développement de l'imaginaire de l'enfant. D'autres ne le permettent pas pour préserver le tapis d'un usage qui ne lui appartient pas.

Conclusion

Le professionnel de la petite enfance créateur et narrateur de tapis de lecture est un intermédiaire qui prépare l'enfant au plaisir de lire.

Lors des accueils collectifs en structure petite enfance, ces outils de mise en scène peuvent être développés. Ces moments d'intimité entre le public et le conteur sont essentiels. Ce regard qui s'élabore en équipe met en avant le besoin d'évasion et conduit l'enfant à l'envie de vivre le livre.

Il semble indispensable, dans le quotidien des établissements accueillant des enfants, de créer des liens grâce au plaisir d'être ensemble et de favoriser les moments partagés autour des livres et des autres supports ludiques. ▶

Laurence Fusco,

éducatrice de jeunes enfants,
directrice adjointe de crèche multi-accueil,
Les P'tits As, Clermont-Ferrand (63),
lauletoy@hotmail.com

Déclaration d'intérêts : l'auteur déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts en relation avec cet article.

L'illustration jeunesse, un univers intime et créatif

L'illustration qui accompagne un texte destiné à la jeunesse explicite le récit de façon ludique et pédagogique. L'aspect récréatif permet à l'enfant de développer son imaginaire. L'illustrateur adapte son art aux compétences du jeune lecteur et participe de sa vision du monde.

Les illustrations pour les enfants peuvent paraître simples et sans prétention. Elles renferment en réalité tout un univers intime et créatif. Une illustration est une représentation graphique ou picturale qui sert à décrire un récit par l'image.

La représentation d'un récit

L'illustration rend le texte ou le propos plus clair, l'explique et apporte un sens concret. L'image peut être le reflet du texte, ou prendre sa place, elle devient à elle seule vecteur de l'histoire.

Une illustration "accroche" les sentiments, en étant la plus claire possible, afin que le petit lecteur se représente l'histoire par l'image. Elle s'adresse d'abord aux émotions et à l'inconscient, et pour les petits à la vision du monde et au vocabulaire naïf. Une illustration est plus évocatrice qu'un texte, elle "parle" d'elle-même. Le texte en devient accessoire, parfois absent.

La vision de l'adulte est souvent opposée à ce que voit l'enfant. Une attention particulière est portée aux images qui leur sont destinées, car elles peuvent être mal interprétées par l'enfant et lui donner une vision déformée de la réalité.

Les images sont donc à la portée de son spectateur, afin qu'il puisse appréhender son histoire.

Un rôle ludo-éducatif

◆ **L'illustration jeunesse à plusieurs rôles**, celui d'être récréatif et celui d'être pédagogique.

Une illustration qui, à première vue, relève du divertissement, peut également véhiculer des messages éducatifs ou pédagogiques. Le développement et l'éveil des enfants sont des enjeux majeurs, mais le livre n'est pas uniquement éducatif : il reste ludique et permet un moment de partage et d'échange entre l'enfant et le parent.

◆ **Si le livre est réduit à un objet d'apprentissage**, l'enfant ne peut plus se créer d'univers autour des personnages qu'il perçoit. Grâce à l'aspect ludique, l'enfant peut s'évader et développer son imagination au travers des images qu'il a sous les yeux. Chacun se fait sa propre interprétation de l'image, qui apporte elle-même le message. Qu'avons-nous retenu des livres de notre enfance, des formes, des personnages

et des ambiances que nous nous sommes appropriés, et qui ont marqué nos esprits ?

Principes créatifs

◆ **L'image ne se définit pas seulement comme accompagnant un texte**, elle est autonome, et prend sa propre dimension vis-à-vis du texte. Lorsqu'une illustration est conçue, généralement les premières idées sont mises sur le papier, puis d'autres croquis se précisent, se détaillent, s'affinent, pour que le dessin et les formes deviennent les plus proches du réel. Puis vient le dessin final, réalisé par certains illustrateurs à l'encre de chine et au pinceau. Il est séché puis scanné pour être colorisé par ordinateur. Certains illustrateurs conservent ainsi le côté manuel dans la démarche pour que le rendu final ait la spontanéité du trait. Lorsqu'une illustration est traitée entièrement via l'ordinateur, souvent le trait devient plus froid, presque impersonnel, et le ressenti de la forme est modifié.

◆ **Chaque illustration est travaillée** par sa mise en page, ses détails, ses formes, ses espaces... Réaliser l'illustration d'un livre est un travail long et chaque détail est essentiel. Chaque élément est réalisé pour être accessible à l'enfant. L'illustration se met à sa portée en prenant en compte son vocabulaire. Ainsi, il peut s'approprier l'image et créer sa propre vision de l'histoire.

Conclusion

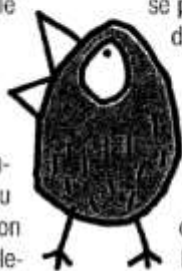
Illustrer, c'est aussi avoir la liberté de faire des choix, celui de donner telle forme à un visage, tel détail à tel décor, donner cette ambiance à cet univers qui sort tout droit de l'imagination de l'illustrateur. Tous ces éléments ont forcément un impact sur le lecteur du livre.

Illustrer un livre renvoie aux domaines de l'intime et de la passion. Dessiner, c'est la liberté de représenter ce qui passe par la tête, dans et par le dessin, c'est un investissement très personnel.

Faire un livre pour enfants implique donc de prendre en compte sa vision du monde en lui présentant des images face auxquelles il peut s'identifier et se repérer, afin de développer à travers elles sa créativité et son imagination. ▀



© Giulia Bruel



© Giulia Bruel

Giulia Bruel,
graphiste, illustratrice,
Bim Studio, Paris (75),
giuliabruel@bimstudio.fr

Déclaration d'intérêts : l'auteur déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts en relation avec cet article.

Transmissions entre professionnels

Les transmissions représentent ce qui se dit à propos de l'enfant, ici entre professionnels, et qui permet de faire le lien entre les événements d'une journée pour construire une cohérence d'équipe.

Les transmissions¹ sont un héritage du monde hospitalier. Marquées par les soins, elles sont, dans les établissements d'accueil de la petite enfance, encore parfois exclusivement centrées sur les besoins fondamentaux de l'enfant.

Définition possible

Les transmissions, souvent appelées "trans", se font plusieurs fois par jour dans une institution car les temps de présence des professionnels sont répartis sur une amplitude d'ouverture plus ou moins large. Entre professionnels, elles peuvent concerner la vie de l'enfant ou l'organisation du travail en équipe. Elles marquent également l'arrivée et souvent le départ des équipes : lorsque les professionnels prennent leur poste, les personnels en place resituent ce qui s'est passé, ce qui a été mis en place ou est à faire, et ce que les parents ont précisé le matin ; c'est souvent le début d'une période.

Dans ces temps de relais, les informations se transmettent de manière à ce que chacun puisse "continuer l'histoire", c'est leur objectif principal. Chaque détail d'une transmission donne une information à partir de laquelle l'arrivant va se forger les toutes premières impressions d'une situation. Grâce aux éléments dispensés, elles permettent de construire la suite en respectant au plus près le rythme et les besoins de chaque enfant. Il est intéressant de réfléchir au type d'informations réellement nécessaires pour prendre le relais. A-t-on besoin de tant de détails intimes, parfois "déposés" entre deux parents pour être en phase avec cet enfant qui arrive ? Les informations transmises entre professionnels gardent-elles vraiment leur objectivité lorsqu'elles sont énoncées plusieurs fois par jour ?

Les techniques de transmission peuvent être différentes ; certaines se font oralement, le plus souvent accompagnées d'une fiche écrite, mais il ne serait pas étonnant que les technologies modernes prennent le relais.

Du côté du professionnel

Les transmissions permettent de témoigner d'une cohérence dans l'équipe, via un fil d'informations auquel les professionnels peuvent toujours se référer, si l'enfant rencontre des difficultés. Du côté du parent, ces temps de transmissions rassu-

rent et facilitent la confiance mutuelle.

Cependant, tous les parents n'auront pas besoin de transmettre de la même manière, ni même de recevoir la même quantité ou le même type d'informations de la part du professionnel. Se pose alors la question de la confidentialité et de savoir jusqu'où le professionnel peut entrer dans l'intimité des familles. La transmission est avant tout un témoignage, bien plus qu'une intrusion ou une interprétation. De plus, que se dit-il entre collègues, ou sur une collège, lors d'une transmission ? Où se trouvent les enfants à ce moment-là ?

La transmission est un véritable outil pédagogique sur lequel on réfléchit en équipe à partir de ce que le professionnel cherche à connaître comme information et la manière dont il pourra l'utiliser à travers le quotidien de l'enfant et de l'institution.

Des transmissions trop cadrées dans des tableaux stéréotypés comme une colonne pour le change, pour les repas ou le sommeil comportant le risque de passer à côté des acquisitions et des préférences de l'enfant. Entre professionnels, il est important de pouvoir laisser des espaces pour que des commentaires accompagnent les actes professionnels et mettent en évidence certaines interrogations des équipes, toujours légitimes, même dans des quotidiens bien organisés.

Du côté de l'enfant

La présence des enfants, toujours très réceptifs, lors des transmissions n'est pas à négliger.

Conclusion

Une transmission bien faite est la marque d'une bonne communication entre professionnels. Elle témoigne d'une cohérence très importante pour que les choses puissent se dire dans le respect de chacun.

Quelques pistes de travail

- Revisiter les outils de transmissions : comment se composent les feuilles de transmissions et laissent-elles suffisamment de place à ce qui se vit au cœur de l'unité de vie.
- Ne pas hésiter à ouvrir sur des anecdotes, des impressions générales.●

Série "Le mot"

Mots parus / à paraître

- **Jugement**, octobre 2010, n° 165
- **Unité de vie**, novembre 2010, n° 166
- **Le temps**, décembre 2010, n° 167-168
- **Transmissions** (entre professionnels), janvier 2011, n° 169
- **Doutes**, février 2011, n° 170
- **Organisation**, mars 2011, n° 171
- **Attente**, avril 2011, n° 172

Christine Schuhl
christine.schuhl@troc.fr

Note

1. Voir aussi Schuhl C. Transmissions. MPE. 2008, 118.