

## ESQUISSE DE RÉFLEXION À PARTIR DE L'EXERCICE DE L'OBSERVATION

[Michelle Fracheboud](#), [Karina Kühni](#)

*in Gil Meyer et al., [Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir](#)*

ERES | « 1001 bébés »

2014 | pages 123 à 142

ISBN 9782749240732

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/accueil-de-la-petite-enfance-comprendre-pour-agir---page-123.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

### III

## Quelques principes de l'activité professionnelle



Michelle Fracheboud  
Karina Kühni

## Esquisse de réflexion à partir de l'exercice de l'observation

**C**et article se fonde sur une expérience d'enseignement auprès d'étudiants en travail social de la Haute école spécialisée<sup>1</sup> de Suisse

*Michelle Fracheboud, assistante pédagogique dans une institution pour la petite enfance, Lausanne, chargée de cours à la Haute école de travail social et de la santé (EESP), Lausanne.*

*Karina Kühni, éducatrice, Lausanne, chargée de cours à la Haute école de travail social et de la santé (EESP), Lausanne.*

1. Le système d'enseignement supérieur en Suisse se divise entre universités et écoles polytechniques d'une part, et hautes écoles spécialisées (HES) d'autre part. Ces dernières dispensent une formation de niveau universitaire dans laquelle la pratique de terrain occupe une place importante. C'est ainsi que dans la HES romande, la formation en travail social, d'une durée de six semestres pour les étudiants à plein temps, comporte deux stages d'un semestre chacun. Le Bachelor en travail social se

romande. Dans le cadre d'un module, deux ateliers sont proposés, conduisant les étudiants à se rendre sur le terrain : un atelier sur les entretiens avec les enfants, réalisé dans des écoles, et un atelier sur l'observation, réalisé dans des lieux d'accueil de la petite enfance. C'est ce dernier que nous allons présenter ici. Des professionnelles du terrain accueillent les étudiants dans leurs propres institutions et les assistent dans cette découverte de l'outil. Les étudiants passent quatre demi-journées dans ces lieux, durant lesquelles ils doivent réaliser un projet d'observation qui donnera lieu à un travail d'évaluation.

Ce qui nous paraît particulièrement intéressant dans cette situation, c'est qu'il s'agit d'un espace qui n'est ni l'école, ni le terrain. Un entre-deux créatif, un espace transitionnel qui ouvre des possibles dépassant la formation à l'observation. De plus, cette expérience se joue à différents niveaux qui s'emboîtent les uns dans les autres, telles des poupées gigognes, que nous allons tenter de dévoiler l'un après l'autre.

---

décline selon trois orientations : le service social, l'animation socioculturelle et l'éducation sociale. Cette dernière mène à une sphère d'intervention professionnelle plus vaste que celle de l'éducation spécialisée en France.

### **L'observation : un outil professionnel**

Dans le travail auprès des jeunes enfants, l'observation est un outil fortement investi par les éducatrices de la petite enfance (EPE). En effet, il a la particularité d'agir à plusieurs niveaux : compréhension, individualisation des pratiques, soutien aux professionnelles, contenance pour les enfants. Nous les passerons rapidement en revue.

Pour s'occuper de jeunes enfants, il n'est pas possible de suivre un mode d'emploi et d'utiliser des procédures toutes prêtes<sup>2</sup>. Il n'est pas souhaitable non plus d'agir avec l'unique appui du sens commun, de l'idée du moment. L'observation est donc un outil qui va offrir la possibilité aux EPE de construire des connaissances utiles à l'action.

L'observation permet de comprendre ce que vivent les jeunes enfants et d'adapter nos actions à leur fonctionnement particulier. En effet, il nous est très difficile, à nous, adultes, de nous mettre dans la peau des enfants et de comprendre leur façon de concevoir le monde et d'y réagir. Par conséquent, nous avons tendance à nous les représenter comme des adultes en miniature, avec moins de compétences certes, mais de même facture. Or cette vision est erronée et va nous confronter à plusieurs

---

2. Voir à ce propos, J. Kühni, « Le plan et la stratégie ne sont pas les père et mère de l'action », p. 51.

problématiques. Citons par exemple le risque de proposer un cadre inadapté au stade de développement et aux besoins individuels de l'enfant, ou encore d'avoir des attentes inadéquates à son égard.

La particularité, souvent négligée, des lieux d'accueil de la petite enfance est de recevoir de jeunes enfants en collectivité. La juste articulation entre l'individuel et le collectif est une difficulté que rencontrent les EPE. L'observation attentive de chaque enfant autorise la prise en compte des besoins et particularités de chacun afin d'individualiser le travail, permettant ainsi de passer d'une prise en charge à une réelle prise en compte, au sens que lui donne Karsz (2004). L'observation va offrir un soutien à l'équipe, comme le souligne Caffari (1998, p. 59) : « Elle permet de dépasser les émotions et les réponses immédiates qu'elles pourraient susciter, pour mettre en place une action éducative adéquate et solide, conforme aux besoins des enfants. L'identité de l'éducatrice se transforme alors ; elle n'est plus celle qui se situe tout entière dans sa relation à l'enfant, mais elle devient une intervenante de terrain capable de développer sans relâche ses moyens et ses compétences pour penser l'action. »

Par ailleurs, l'observation, lorsqu'elle s'attache non à des situations de crises ou problématiques mais à ce que Caffari (1998, p. 57) pointe comme « ce qui, chez un enfant ou dans un groupe, fonctionne », a également pour effet d'offrir une contenance

aux enfants. Le regard, lorsqu'il est empreint de jugement, peut devenir persécuteur. Il peut aussi être, au contraire, un appui pour les enfants, une confirmation de leur valeur. Il peut avoir un double effet. Le regard est « une instance qui donne de la valeur ou la retire. Il prend en considération le visage du partenaire et le confirme ainsi symboliquement dans son sentiment d'identité. Dans la relation à l'autre, le regard est fortement investi comme expérience émotionnelle, il est senti comme une marque de reconnaissance de soi. Il octroie une dignité inespérée. Le regard accorde socialement un visage, il légitime la présence au monde et aux autres » (Le Breton, 1998, cité par Sellenet, 2004 p. 27). Les enfants perçoivent parfaitement cette dimension, comme le montre l'exemple suivant.

Jeune éducatrice en formation, l'une des auteures a effectué une série d'observations sur les jeux de fiction réalisés par les enfants (voir Fracheboud, 1998). Les enfants avaient pris l'habitude de la voir, assise dans un coin, prenant des notes pendant qu'ils jouaient. Au début, ils lui ont posé des questions sur ce qu'elle faisait. Elle leur a alors expliqué qu'elle réalisait un travail pour l'école des éducatrices et qu'elle notait ce qu'ils faisaient durant leurs jeux. Elle leur a également lu quelques extraits de ses notes. Un jour qu'elle était présente sans être occupée par ce travail, une petite fille vient vers elle et lui demande : « T'écrives pas aujourd'hui ? »

Elle lui a répondu sans comprendre : « Tu veux que j'écrive quoi ? » L'enfant a rétorqué : « Mais t'écrives qu'est-ce qu'on fait ! » L'observatrice lui a répondu que non, pas ce jour-là. La petite fille a alors réclamé : « Mais moi je veux que t'écrives ! » Cette saynète montre bien que les enfants sentent le regard positif, l'intérêt porté sur eux.

### **Évidence de l'observation, non-évidence de bien observer**

L'attention, par exemple, est sélective. Certains aspects sont privilégiés au détriment d'autres (intensité, sensibilité personnelle, valeurs). La perception est également liée à l'attente : si vous attendez de voir quelque chose de particulier, cet aspect-là, lorsqu'il se produira, ne passera pas inaperçu (par exemple, si vous vous représentez Jules comme un enfant agressif, vous allez remarquer chaque geste agressif qu'il va avoir, par contre d'autres comportements risquent de vous échapper : parfois, Jules n'est pas agressif. Il serait peut-être intéressant de pointer aussi ces moments-là). Nos attentes vont donc influencer ce qui va être perçu. Certains comportements sont surévalués, tandis que d'autres, allant dans un sens non attendu, sont ignorés, voire reconstruits afin qu'ils cadrent mieux avec nos attentes. Même si l'objectivité absolue est impossible, il faut néanmoins parvenir à « contrôler les

mécanismes de sélection ou de projection à l'œuvre dans l'observation » (Sellenet, 2004, p. 28), à en prendre conscience.

Observer se distingue de « voir ». Voir est naturel, tandis qu'observer est une démarche exigeant une posture différente. Pour pouvoir observer, les professionnelles ont besoin de connaissances. En effet, on ne peut observer que ce dont on a déjà une idée. Sinon, l'observateur est perdu dans le flux incessant du réel : à quoi faut-il prêter attention, que faut-il noter ? Oublier ? L'observation va leur permettre de construire de nouvelles connaissances, plus précises, plus individuelles, plus en lien avec l'action à partir des connaissances déjà existantes. D'un autre côté, le « trop connu » est aussi difficile à observer : ce qu'on connaît « trop bien » risque d'entraîner des difficultés à se distancer, condition nécessaire pour apporter un regard neuf.

Encore faut-il que les professionnelles s'octroient le droit à cette posture. En effet, « l'observation diffère de l'expérience, elle suppose donc une mise à distance, une sorte de mise entre parenthèses de l'agir, un temps de suspension du mouvement » (Sellenet, 2004, p. 19). Mais observer, ce n'est pas « ne rien faire », même si, de l'extérieur, ça y ressemble. Les EPE, en mal de reconnaissance, peuvent sombrer dans l'activisme afin de justifier la valeur de leur mission.

### Bénéfices et retours pour les étudiants

Ouvrir les institutions de la petite enfance (IPE) à des personnes extérieures (étudiants du social, de la santé et du soin, de l'enseignement) offre la possibilité de sensibiliser ces étudiants encore novices, et pour la plupart d'entre eux futurs éducateurs, à cette population spécifique que sont les jeunes enfants dits « normaux ». Cela permet ainsi de confronter des pratiques différentes et de remettre peut-être en question certains a priori concernant, par exemple, les enfants pris en charge ou encore les professionnelles qui y travaillent. Remarquons tout d'abord que cet exercice d'ouverture, réalisé par les IPE qui collaborent à cette formation, n'est pas anodin. En effet, il n'est pas si simple de donner à voir son travail. Dans le champ social, cette frilosité à rendre visible le travail réel a déjà bien été documentée<sup>3</sup>. La petite enfance, malgré un vrai handicap de reconnaissance dans la société, se prête au jeu, signe selon nous de la maturité et du professionnalisme de ces lieux.

L'avantage de la méthode de l'observation, telle que pratiquée dans le module d'enseignement auquel nous avons collaboré, est qu'elle demande un travail de pensée, un effort de formalisation et de réflexion sur une pratique en train de se faire, toutefois accompagnée d'une professionnelle du

---

3. Voir par exemple Coquoz et Knüsel (2004), Frund (2008).

métier avec une solide expérience en la matière. La possibilité de venir dans les institutions pendant quatre après-midi sur quatre semaines est également un point fort, car un travail sur la longueur est alors possible. Les étudiants « entrent » dans le travail social par le biais de l'observation. Ils se frottent au travail sans être pris dans la nécessité d'un agir professionnel, par exemple en étant dispensés de devoir régler un conflit. Ils ont de fait une distance avec les personnes en présence, mais ils doivent tout de même comprendre ce qui se joue, rendre des comptes et formaliser pour l'école les observations.

Observer est aussi une action, c'est aussi un agir. L'école et le terrain se conjuguent pour un temps commun d'élaboration. L'une (l'école) ne peut exister sans l'autre (le terrain), l'une ne vaut pas plus que l'autre, ou plutôt, l'une vaut autant que l'autre. Cette démarche, penser l'école « dans » le terrain de cette manière concrète, nous semble novatrice et formatrice, surtout quand on parle de formation par alternance. Elle diffère du stage avec ses demandes inhérentes (être opérationnel) en ayant le souci de l'évaluation. Il arrive trop souvent que les étudiants en stage se trouvent de moins en moins dans un rapport de formation et de plus en plus dans un rapport « productif ».

Si les objectifs de ce module d'enseignement sont de construire des connaissances autour d'une méthodologie et d'un champ spécifiques, il est

devenu évident, à l'usage, que des effets collatéraux se sont fait sentir, qui pourraient encore être amplifiés ou mieux utilisés, non seulement pour les groupes d'étudiants mais également pour nous, enseignantes, pour les EPE et pour l'institution dans son ensemble. Ces effets concernant les professionnels et les institutions devraient être prolongés car ils sont, nous semble-t-il, porteurs d'innovation.

Voyons de plus près en quoi c'est porteur d'innovation.

Pour les étudiants, c'est souvent la surprise qui est au rendez-vous. Nous pensons notamment à leurs commentaires concernant le nombre d'enfants, le bruit, le mouvement... Notre travail d'EPE diffère passablement d'un accueil dans une institution spécialisée. Par exemple, lors du retour des enfants dans la garderie après un temps à l'école, le volume sonore est souvent important. Ce fourmillement interpelle souvent les étudiants. Ou, au contraire, la tranquillité d'un espace où plusieurs enfants jouent sans se chamailler — car oui, c'est possible. Certaines de leurs représentations sont bousculées d'entrée de jeu.

En se confrontant avec ce terrain particulier des jeunes enfants en bonne santé, avec la richesse d'observations qui ne cherchent pas à « prouver » ce qui ne va pas chez les enfants, certains étudiants ont pu poser un regard critique sur leur propre champ d'insertion et réaliser qu'ils avaient tendance à se focaliser justement sur les manques et les difficultés,

mais que, derrière chaque « cas », il y avait avant tout un enfant, ou une personne « saine », et que c'est bien sur celle-ci qu'il est possible de porter l'analyse.

Voici un autre exemple : lors de la première observation, réalisée avec peu de consignes, il n'est pas rare que les étudiants choisissent d'office d'observer un enfant qui attire leur regard car il leur semble présenter une difficulté particulière. Ainsi, cette petite fille que les observateurs ont décrite comme en retrait, ne cherchant pas à communiquer avec les autres. Une petite fille peu en lien, tant avec les adultes qu'avec les enfants. Ce qu'ils avaient observé rendait compte d'une partie de la réalité, jusqu'à ce qu'il leur soit précisé qu'elle venait de commencer son adaptation dans l'institution et qu'elle ne parlait pas le français.

Un autre groupe avait choisi d'observer les conflits entre les enfants, qui, selon eux, étaient incessants. Ils ont été surpris de ne pouvoir finalement en observer que peu, et plus que de conflits, il s'agissait d'abord d'incompréhensions, de désaccords entre les joueurs. Surtout, ils ont pu observer la richesse des possibilités trouvées par les enfants pour les dépasser. Et s'apercevoir combien finalement, bien que très jeunes (enfants de 3, 4 ou 5 ans), ils sont tout à fait en mesure d'effectuer des transactions.

Par conséquent, leurs représentations d'un métier s'affinent et se modifient ; nous avancerons que

les étudiants étendent ainsi leur façon de penser le travail social et par là même, ils développent leur manière de travailler. Il existe assurément un potentiel de développement non négligeable dans l'écart ou encore dans les tensions rencontrées entre deux métiers voisins, l'éducation sociale et l'éducation de la petite enfance. Encore faut-il que cela soit conscientisé, discuté, mis en débat et, dans un autre temps, formalisé.

Les points forts de notre métier d'EPE sont des aspects que les étudiants, en les vivant, en les débattant avec nous, seront peut-être capables demain de réintroduire dans leur travail. Il conviendrait cependant, de susciter encore davantage ces débats/discussions autour du travail et, qui sait, de les faire partager par les équipes qui ont été observées, cela afin d'engager une réflexion commune, voire d'envisager des modifications autour de la prise en charge des enfants.

Ainsi, des étudiants ont fait remarquer qu'ils avaient été surpris de voir que, dans l'un des groupes, il leur semblait y avoir bien moins de jeux à la libre disposition des enfants que dans les autres groupes. Ils ont demandé si c'était en lien avec un projet, une attention particulière. Bien en peine de leur répondre, l'enseignante a renvoyé cette interrogation au secteur concerné, ce qui a conduit à une réflexion sur l'aménagement des salles.

Le thème choisi par les étudiants peut également amener des discussions riches pour l'équipe, par exemple, leur intérêt concernant les différences de comportement entre les filles et les garçons, et sur la façon dont les EPE renforcent ou non les stéréotypes de genre.

Voir, observer comment les EPE en situation sont prises dans des dilemmes, des difficultés et comment elles y répondent est un autre aspect qui demanderait aussi d'être investigué. La démarche telle que pratiquée jusqu'à ce jour reste effectivement davantage centrée sur l'enfant, sur son développement, ses compétences. Un volet plus focalisé sur le travail de l'EPE serait tout à fait envisageable.

Insistons sur ce point. Par rapport à la vision du travail auprès des jeunes enfants, les étudiants modifient leur regard : ils arrivent parfois avec une vision très caricaturale de cette profession. Ils se réjouissent de pouvoir faire cette expérience, parce que ça va être « cool » d'être avec des petits enfants si mignons et qu'avec ce type de population, il n'y a pas de problème... Il est assez gratifiant de les voir prendre conscience de la complexité de la prise en charge d'un grand groupe d'enfants, dont les compétences sociales ainsi que l'autonomie sont encore balbutiantes. Ils réalisent la difficile articulation que doivent faire les EPE entre l'individuel et le collectif, portant une attention sur tout le groupe y compris lors d'une interaction avec un enfant en particulier.

Ils comprennent qu'une réflexion et un travail d'élaboration sont nécessaires pour que cela fonctionne.

Ce n'est ni par masochisme ni par complaisance narcissique que les EPE acceptent de se soumettre à ce regard, mais bien parce qu'elles perçoivent la possibilité d'obtenir une meilleure connaissance de leur « métier » dans le champ social, et donc par ricochet une meilleure re-connaissance. C'est aussi parce qu'il s'agit d'institutions suffisamment assurées de faire un travail de qualité et en confiance par rapport à leurs hiérarchies. Partant de ces prérequis, ouvrir l'institution au regard de l'autre est une action qui défige, qui permet de faire entrer de l'air, qui stimule la poursuite de la réflexion.

De même que l'observation pratiquée par les EPE a un effet contenant sur les enfants et valorise leur activité, l'observation par des personnes extérieures, mais averties et encadrées, peut avoir un effet contenant, valorisant, motivant pour l'équipe éducative et pour l'institution. Partant de là, des avantages pourraient être tirés de cette situation pour tous les acteurs (école, enseignants, équipe, institution, métier, enfants).

Pour l'instant, les retours aux secteurs concernés sont trop peu consistants. Ils se font essentiellement à travers les observations écrites effectuées par les étudiants, que les équipes peuvent éventuellement consulter, et à travers nos commentaires. Il nous semblerait intéressant de prolonger l'expérience

par des bilans adressés à l'équipe de la part des étudiants, avec un échange sur le sujet entre les deux parties.

Quels en seraient les bénéfices ? Les étudiants apportent ce que nous pourrions appeler « le regard du Martien », soit une distance, voir ce que les EPE ne voient plus par trop de proximité avec l'objet.

Nous pensons encore à la venue dans une institution d'un groupe d'étudiants en architecture qui suivaient un master autour des relations entre architecture et genre, visant « la mise en lumière de moyens architecturaux favorisant la réduction des différences de genre » (Poffet, Jan et coll., 2011, p. 3). Il est intéressant de relever que les architectes ont tout de suite été sensibles au peu d'espace accordé aux adultes, EPE, mais aussi au personnel de maison. « Les inégalités et les discriminations de genre sont souvent transmises aux enfants à travers le contact avec des adultes (famille, personnel de la crèche). Le manque d'attention accordée aux conditions de travail du personnel (locaux inappropriés ou absents), majoritairement des femmes, se répercute sur leur statut et leur identité professionnelle » (*ibid.*, p. 7).

À l'occasion de cette initiative, le questionnement et les avis émis sur notre métier, sur notre manière de le vivre et d'en parler, ont été de précieux moments pour toutes les personnes qui se sont prêtées au jeu de l'entretien. Et surtout, ils nous ont ouvert les yeux

sur des dysfonctionnements ou des qualités que nous avons tendance à banaliser.

Ces retours pourraient faciliter l'incorporation, la conscientisation, de savoirs pratiques. Tenter de mettre des mots sur sa pratique, donc la formaliser, confronter les concepts quotidiens à autrui, en expliciter la signification, le sens, l'utilité, serait le pas de plus à franchir pour élargir des savoirs déjà existants mais souvent implicites, et/ou pour construire de nouvelles connaissances. « Passer de la pensée en actes à l'acte de penser » selon l'expression de Jobert (2000). Pour « qu'il y ait pensée, il faut que d'autres ingrédients s'ajoutent à l'intelligence de l'action » (p. 1). Il précise, et cela rejoint ce que nous avons avancé en amont, qu'il faut effectuer un « travail intellectuel sur l'activité industrielle, un effort de formalisation, de symbolisation et de réflexion de l'action ». Jobert parle aussi du caractère social de l'intelligence humaine. Il soutient que penser le travail c'est, d'une part, s'appuyer sur des savoirs antécédents qui font exister et progresser le patrimoine commun, et d'autre part, arriver à produire de nouvelles connaissances qui sauraient se défaire du contexte dans lequel elles ont été produites tout en s'y référant.

Nous pensons qu'il est possible de parler de montée en généralité, propre d'un savoir plus « scientifique » mais qui se serait construit à partir de l'activité située. Passer par cette étape de dire

le travail, contourner ce déficit de sémiotisation et de socialisation de ce que font les EPE afin qu'il y ait un vrai travail de pensée sur le travail de tous les acteurs concernés, nous paraît être le pas de plus à franchir. Il ne s'agit plus seulement de maîtriser un poste de travail mais d'être dans une interprétation de son sens et de son intention. Les propos de Jobert (*ibid.*, p. 5) nous paraissent explicites : « Pour que la "pensée en actes" devienne acte de penser, il faut qu'elle opère une transformation de son statut et s'inscrive dans une dimension socio-sémiotique. »

La présence d'étudiants « d'ailleurs » (venant d'un autre métier, d'autres institutions) pourrait devenir l'amorce de confrontations des similitudes et contrastes entre des manières de faire, entre des populations, des genres et des styles différents. S'exercer à débattre de ce qui fait sens, de ce qui a de la valeur aux yeux de chacun pour progresser et donner un regain d'intérêt pour nos métiers, nous paraît indispensable et est encore à échafauder.