

Cet ouvrage est issu du XVII. Congrès international de l'AIFREF "La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui / Children's Quality of Life Today" qui s'est tenu à Prague en mai 2017. Les quatre sous-thèmes sont:

- l'enfant dans le réseau familial actuel
- l'enfant et les évolutions des institutions éducatives
- l'enfant en danger
- l'enfant dans son environnement culturel et écologique



Lenka Šulová

Président du Congrès
Professeur
Université Charles
de Prague
République tchèque



Jean-Pierre Pourtois

Président de l'AIFREF
Professeur émérite
Université de Mons
Belgique



Huguette Desmet

Professeur émérite
Université de Mons
Belgique



Jean-Claude Kalubi

Professeur
Université
de Sherbrooke
Canada



AIFREF



LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT AUJOURD'HUI CHILDREN'S QUALITY OF LIFE TODAY

LENKA ŠULOVÁ, JEAN-PIERRE POURTOIS, HUGUETTE DESMET, JEAN-CLAUDE KALUBI

LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT AUJOURD'HUI / CHILDREN'S QUALITY OF LIFE TODAY



ÉDITÉ PAR:

Lenka Šulová, Université Charles de Prague, Prague, République Tcheque
Jean-Pierre Pourtois, Umons – Asbl Education Et Famille, Mons, Belgium
Huguette Desmet, Université de Mons, Asbl Education Et Famille, Mons, Belgium
Jean-Claude Kalubi, Université Sherbrook, Quebec, Canada

AVEC LA COLLABORACION DE:

Monica Amadini, M. Angels Balsells, Emeline Bardou, Nadia Bassano, Chiara Bellotti, Sarah Benintendi, Hana Bergerová, Georgios Bestias, Dominique Beynier, Luisa Bonfiglio, Julie Bouchard, Kimberley Brioux, Huguette Desmet, Gillionne Desquesnes, Vladimír Dočkal, Céline Dujardin, Daniel Dvořák, Balias Efstathios, Laura Fernández-Rodrigo, Agnés Florin, Veronique Francis, Enrica Freschi, Esther Gallardo Quero, Claire Ganne, Maude Garant, Hubert Gascon, Manon Grandval, Marie-Pascale Guyon, Daniel Heller, Pavel Charamza, Josée Charette, Edith Jolicoeur, Colette Jourdan-Ionescu, Francine Julien-Gauthier, Jean-Claude Kalubi, Pierre Largy, Annie Lasne, Lucie Lemelin, Consuelo Leon, Odette Lescarret, Dolores Madrid Vivar, Sarah Martin-Roy, Alice Morgado, Mabrouka Neffati, Nathalie Oubrayrie-Roussel, Rocio Pascual Lacal, Francesco Peluso Cassese, Florence Pirard, Débora Poncelet, Jean-Pierre Pourtios, Giada Prisco, Daniel Prokop, Helene Ricaud-Droisy, Claire Safont-Mottay, Catherine Sellenet, Aurélie Simoës-Perlant, Eva Šírová, Stanislav Štech, Lenka Šulová, Giulia Torregiani, Maria da Luz Vale-Diaz, Eduard Vaquero, Chantal Verdon, Marek Vranka, Céline Yon, Paola Zini

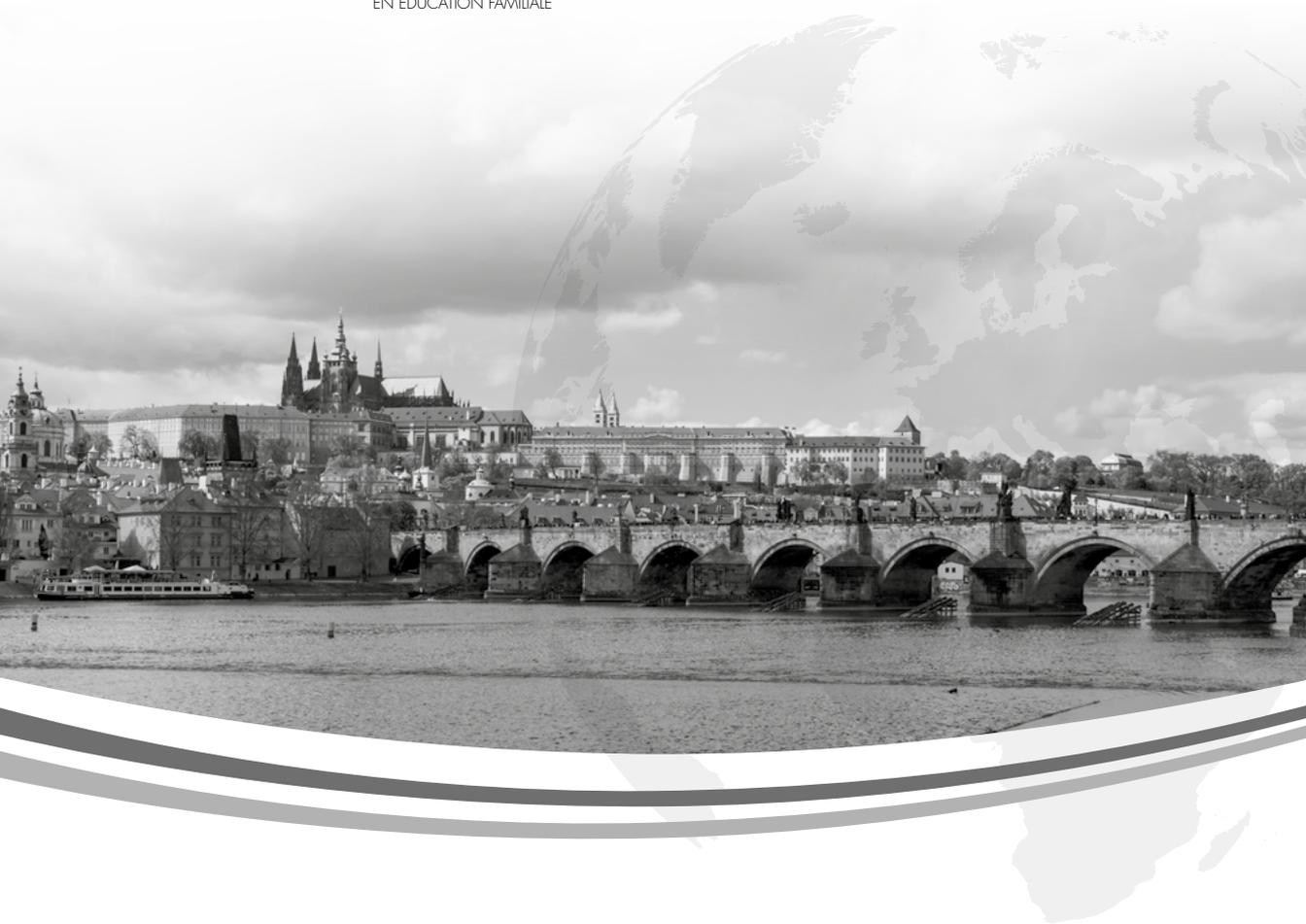


UNIVERSITÉ CHARLES
DE PRAGUE, PRAGUE,
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE



ASSOCIATION INTERNATIONALE
DE FORMATION
ET DE RECHERCHE
EN EDUCATION FAMILIALE

AIFREF



LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT AUJOURD'HUI CHILDREN'S QUALITY OF LIFE TODAY

LENKA ŠULOVÁ, JEAN-PIERRE POURTOIS, HUGUETTE DESMET, JEAN-CLAUDE KALUBI

Cet ouvrage est issu du XVII. Congrès international de l'AIFREF
" La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui " / "Children's Quality of Life Today"
qui s'est tenu à Prague en mai 2017.

*The publication was supported by the Charles University programme Progres Q15
"Life course, lifestyle and quality of life from the perspective of individual adaptation
and the relationship of the actors and institutions."*

Les partenaires:



Publication title: La Qualité de Vie de l'enfant Aujourd'hui / Children's Quality of Life Today

Publisher: CZECHIN, s.r.o., 5.kvetna 65, Prague, Czech Republic

Edited by: prof. Lenka Sulova, Charles University Prague, Prague, Czech Republic; prof. Huguette Desmet, University of Mons, Mons, Belgium; prof. Jean-Pierre Pourtois, University of Mons, Belgium; President of the International Association of Training and Research in Family Education (AIFREF); prof. Jean-Claude Kalubi, University of Sherbrooke, Montréal, Canada

Published: November 2018

Edition: first

ISBN: 978-80-906655-6-9



CONTENT

LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT AUJOURD'HUI / CHILDREN'S QUALITY OF LIFE TODAY	7
LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT	8
DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS AND THE ROLE OF CULTURE	18
QUELS ENJEUX ? QUELLES PERSPECTIVES ?	29
CONTEXTES ÉDUCATIFS NUMÉRIQUES ET BIEN-ÊTRE. SOUTENIR LES MÉDIATIONS AVEC LES ESPACES NATURELS ET LES NON-HUMAINS DISCURSIFS.	38
INSIGHT INTO THE HISTORY OF CZECH AND MORAVIAN PSYCHOLOGY IN THE CENTRAL EUROPEAN CONTEXT	48
MES PARENTS SONT MONDIALISÉS, MOI JE GRANDIS EN LIGNE	56
LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT : ACCROÎTRE SA PUISSANCE DE VIE	65
QUAND LA FAMILLE BOUGE, À QUI S'ATTACHER ?	103
L'ENFANT AU CENTRE? OUI, MAIS ENTRE LA FAMILLE, L'ÉCOLE ET LES EXPERTS OÙ SE TROUVE LE CENTRE?	113
PREDICTIVE MODELS OF CHILD ENDANGERMENT	119
L'ENFANT DANS LE RÉSEAU FAMILIAL ACTUEL / CHILDREN AT THE HEART OF TODAY'S FAMILY NETWORKS	131
"SOUND EXPERIENCES TOGETHER". MUSIC-MULTISENSORY LABORATORY TO PROMOTE CO-EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	132
RELATION PARENTS-ADOLESCENTS ET VALEUR ACCORDEE AU COLLEGE : ROLE DU STYLE ÉDUCATIF PARENTAL ET DE L'ATTACHEMENT PARENTAL PERÇUS	141
LA COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI	147
PARTICIPATION PARENTALE À LA SCOLARITÉ, RELATIONS D'ATTACHEMENT AUX PAIRS, ESTIME DE SOI ET MOBILISATION SCOLAIRE DES ADOLESCENTS DE COLLÈGE	154
OUT OF SIGHT, OUT OF MIND? – THE ROLE OF FAMILY ENVIRONMENT IN ADOLESCENT ADJUSTMENT	159
L'ENFANT DANS SON ENVIRONNEMENT CULTUREL ET ÉCOLOGIQUE / CHILDREN IN THEIR CULTURAL AND ENVIRONMENTAL CONTEXT	165
FAVORISER LES LIENS PARENTS-ENFANTS PAR LA MÉDIATION ANIMALE	166
SUPPORTING EDUCATIONAL AND ACADEMIC SUCCESS OF IMMIGRANT CHILDREN: WHEN PARENTAL INVOLVEMENT IS DEPLOYED "AT THE MARGINS" OF SCHOOL	172
SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIALES CHEZ LES PAIRS. SEPT PRATIQUES RECONNUES ET FRÉQUEMMENT OBSERVÉES DANS LES MILIEUX PRÉSCOLAIRES	178
DEVELOPMENT AND CROSS-CULTURAL COMPARISON OF AGGRESSION IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN	182
L'ENFANT EN DANGER / CHILDREN AT RISK	193
TYPOLOGIE DE PARCOURS DE PRISES EN CHARGE EN PROTECTION DE L'ENFANCE : QUELS ENJEUX POUR LA QUALITÉ DE VIE ?	194
QUALITÉ DE VIE PERÇUE ET AGENCY DANS LES PARCOURS D'ENFANTS EN PROTECTION DE L'ENFANCE	201
ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS RELEVANT DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE	206



OUTILLER LES PARENTS DE JEUNES ENFANTS VERS L'ADOPTION DE SAINES HABITUDES DE VIE EN MISANT SUR UNE RELATION POSITIVE	213
---	-----

L'ENFANT ET LES ÉVOLUTIONS DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES / CHILDREN AND THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS 221

THE EDUCATIONAL VALUE OF "TRANSITION DOCUMENTS": HYPOTHESIS AROUND THE CONSTRUCTION OF A "DEVELOPMENT PROFILE"	222
--	-----

LES PERFORMANCES ATTENTIONNELLES D'ENFANTS TYPIQUES: LA QUESTION DU CONTEXTE ÉMOTIONNEL VÉHICULÉ PAR LA COULEUR	228
---	-----

THE PROMOTION OF CHILDREN'S RIGHTS BY SCHOOL ADMINISTRATION AND FAMILIES: A STUDY IN GREEK SECONDARY SCHOOLS	235
--	-----

DÉCRIRE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ DANS UNE ÉCOLE NON-TRADITIONNELLE EN MILIEU DÉFAVORISÉ : ALLIER EXPÉRIENCE PERSONNELLE ET SCIENTIFIQUE ?	240
--	-----

CRÉER DES LIENS ENTRE LES FORMATIONS D'ENSEIGNANT ET DE TRAVAILLEUR SOCIAL POUR FAVORISER LES LIENS PROFESSIONNELS ULTÉRIEURS	245
---	-----

ICT INTEGRATION MODEL FOR SOCIO-EDUCATIVE FAMILY INTERVENTIONS	250
--	-----

THE "TUSCANY APPROACH" TO CHILDREN AND FAMILIES. THE EVOLUTION OF ECEC SERVICES IN TUSCANY	256
--	-----

PRÉVENTION ET INTERVENTION PRÉCOCE VIA INTERNET: UTILISATION DU GUIDE PORTAGE ET D'OUTILS COMPLÉMENTAIRES	261
---	-----

L'UNIVERSITÉ DES FAMILLES : UN DISPOSITIF D'ÉDUCATION FAMILIALE INNOVANT AU SERVICE DE L'ENFANT	268
---	-----

BULLYING PREVENTION IN SCHOOLS. CATALONIA (SPAIN)	273
---	-----

THE ROLE OF BODY IN DIDACTICS: SCIENTIFIC REFLECTIONS AND AREAS OF APPLICATION	284
--	-----

RECONNAÎTRE LA COMPLEXITÉ DE L'ACCUEIL DE L'ENFANT EN COLLECTIVITÉ : UN ENJEU POUR LA FORMATION DES PROFESSIONNELLE-S	289
---	-----

ENJEU DE LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS PARENTAUX EN CONTEXTE DE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME	293
---	-----

SCHOOL AND FAMILY PARTICIPATION FOR CHILDREN'S QUALITY OF LIFE. AN ACTION RESEARCH IN BRESCIA IN MULTICULTURAL SCHOOLS	298
--	-----

LIST DES AUTEURS 305

LISTE DES INSTITUTIONS 315



LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT AUJOURD'HUI / CHILDREN'S QUALITY OF LIFE TODAY



LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT

LENKA ŠULOVÁ

Université Charles de Prague, Prague, République Tcheque

Les recherches et les institutions relevant du domaine de la psychologie du développement de l'enfant sont surtout orientées vers les problèmes du développement, les déviations à la norme ou encore les pathologies. Très peu d'attention seulement est consacrée à l'enfant en bonne santé qui ne dévie pas apparemment de la norme. C'est le Professeur Zdeněk Matějček qui a inspiré les propos suivants : il mentionnait une « sous-déprivation » liée aux phénomènes qui peuvent influencer d'une manière négative le développement psychique de l'enfant, bien qu'il vive apparemment une vie heureuse avec ses parents biologiques et qu'il ne dévie pas visiblement de la norme (Langmeier, Matějček, 1968, Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997). Cela nous a amenée à réfléchir sur la qualité de la vie de nos enfants à l'heure actuelle en nous concentrant sur les phénomènes à risque ou négatifs moins visibles qui pourraient avoir comme conséquence une « sous-déprivation ». Qu'est-ce qui complique un développement harmonieux de l'enfant actuel et qu'est-ce qui le menace peut-être ? Quels sont les périls actuels du développement ?

Le phénomène de la qualité de vie est en général très complexe et, pour le comprendre mieux, il est possible de mentionner différents aspects qui y participent : l'état de santé de l'enfant et celui de ses parents, le mode d'habitation de la famille, le lieu où ils vivent ensemble, la situation matérielle de la famille, la manière dont les enfants eux-mêmes perçoivent et évaluent leur milieu de vie, la profession des parents, le temps que nécessite l'exercice de celle-ci, le statut social de la famille lié à cette profession, l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle, l'engagement civique des membres adultes de la famille, leurs implications dans le réseau des relations sociales, la sécurité économique et pas mal d'autres facteurs. U. Bronfenbrenner a traité d'une manière très intéressante la question du contexte social et de son influence sur le développement psychique de l'homme au niveau des macro-, exo-, méso- et micro-systèmes (Bronfenbrenner, 1979).

Le facteur-clé pour la qualité de vie de l'enfant est sans nul doute la qualité de vie de ses parents, l'état de la société telle qu'elle est actuellement et encore l'état des institutions orientées vers l'éducation et vers la formation des enfants.

Il est clair que tous les enfants ne sont pas nés dans des conditions de vie idéales, et pas seulement au sens économique. Il est possible d'observer néanmoins que des conditions apparemment négatives pour leur développement n'ont pas nécessairement un impact de longue durée sur leur vie (voir les recherches sur la résilience de l'enfant ou les données statistiques concernant la stabilité des relations familiales, le domaine du bien-être matériel ou les menaces de pauvreté) (Kebza, Šolcová, 2003, Rabušic, 2002, Rabušic, Chromková Manea, 2013, Hamplová, Rychtaříková, Píkálková, 2003, Kocourková, 2002, 21017, 2018, Populační vývoj ČR). Il est donc très pertinent de réfléchir sur les changements dans notre vie et d'évaluer leur apport ou leur impact sur le psychisme et surtout sur le développement psychique de l'enfant.

Le professeur Jean-Pierre Pourtois, président de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF) dans son mot d'introduction du XVIIème Congrès de l'AIFREF à Prague en 2017 a souligné la complexité de la notion de *qualité de vie* : « La qualité de vie soutient sans doute le progrès social ainsi que l'émancipation de l'individu, mais n'est-elle pas aussi une utopie sociale résultant de l'idéal individualiste ? Effectivement, elle mobilise des idéaux, des aspirations et leur satisfaction, mais elle éveille aussi des sentiments de manque, d'échec et d'impuissance. Ce sont les deux faces d'un contenu identique, l'une ne peut pas exister sans l'autre. Sans doute la qualité de vie détient-elle des caractéristiques objectives, mais entre également en jeu une perception subjective ». L'orateur souligne encore le fait que les



indicateurs objectifs et subjectifs ne sont pas nécessairement en corrélation. « Les recherches, poursuit J.-P. Pourtois, montrent dans quelle mesure la qualité de vie ressentie est sensible aux modifications des situations de la vie. Elle varie par exemple en fonction de :

- l'échec ou le succès scolaire : l'item « J'aurais voulu ne pas naître » est coché par 3 % d'enfants qui réussissent à l'école et par 31 % d'enfants qui sont confrontés à l'échec ;
- l'appartenance sociale : une plus grande satisfaction des besoins psychosociaux des enfants et des pratiques éducatives plus diversifiées et plus positives s'observent en milieu favorisé ;
- du temps : les critères objectifs et subjectifs évoluent sans cesse ;
- de la culture : la vision des situations diffère en fonction du pays, voire de la région ;
- de la capacité de l'individu de se mobiliser suite à un événement de vie traumatisant et de lui faire face (résilience) ».

J.-P. Pourtois conclut son exposé par la phrase suivante : « *La qualité de vie est un concept ouvert.* »

1. L'ENFANT AU SEIN DES RELATIONS FAMILIALES ACTUELLES

La famille est l'acteur de socialisation le plus universel qui offre des modèles d'identification à l'individu, lui présente un comportement supposé pour le rôle masculin versus féminin et le familiarise à celui-ci. Elle apprend à l'individu à réagir d'une manière souhaitable dans le processus de l'interaction et lui rend possible une vérification pratique des compétences acquises au sein de la famille. Elle fonctionne en tant que régulateur de son comportement et lui offre les normes socialement souhaitables. C'est sous l'influence de la famille que les attitudes se créent face à l'environnement, face à soi-même et face à la société en général (Odehnal, 1986, Šulová, Fait, Weiss, 2011).

Les parents offrent à leur enfant un modèle irremplaçable et complémentaire des rôles sexuels, au cours des activités naturelles communes. L'absence de parents au cours des premières années complique la vie de l'enfant. Une interaction naturelle avec ses parents lui permet de comprendre les signaux en provenance de son environnement.

Les résultats récents des recherches soulignent de plus en plus l'importance du développement du jeune enfant au sein du réseau de relations familiales et surtout son lien (au sens de l'attachement) à sa mère. Ils montrent que l'enfant communique avec sa mère sur plusieurs niveaux (niveaux biochimique, neurohumoral, comportemental et émotionnel) et ce déjà dans la période prénatale du développement (Šulová, 2004, 2010, 2017). Le lien entre l'enfant et sa mère dans les premières phases de son développement constitue la base de son développement socio-émotionnel ultérieur ainsi que des autres composantes de son développement comme par exemple son développement cognitif ou encore le développement de sa volonté et de sa motivation. Quoique la relation mère / enfant soit considérée comme pré-programmée et comme étant l'une des relations les plus importantes qui assure la reproduction de l'espèce, il est démontré que différents facteurs « de civilisation » peuvent la perturber ou du moins la modifier. La petite enfance peut également être perçue comme une période de préparation à la parentalité, telle que décrite par exemple par Winnicott et d'autres auteurs (Mahler, 1975, Winnicott, 1965, Šipošová, 1997). C'est surtout le contact tactile mère / enfant qui joue un rôle très important : il est unique et irremplaçable. Si cette relation est perturbée par un placement précoce inadéquat en institution, ce qui est un phénomène très fréquent dans beaucoup de pays européens, cette situation agira sur le comportement parental des futures générations et cela sur le long terme.

Beaucoup de pays essaient de résoudre la question en proposant des soins collectifs institutionnels aussi pertinents pour l'enfant en bas âge que les soins individuels dans la famille (Zaouche-Gaudron, Beaumatin, A., 2000, Šulová, 2005, Zaouche-Gaudron, Šulová, Espiau, 2005, Šulová, Zaouche-Gaudron, 2007.). En Communauté Européenne, dans certains pays, le congé de maternité se termine lorsque l'enfant a six mois, (dans quelque pays s'il a six semaines !!!!), c'est-à-dire au cours de la période où il est encore habituellement allaité. Or, le soin individuel de l'enfant en bas âge est très important non seulement pour des raisons de nutrition mais pour d'autres raisons précisées ci-après.



Le soin individuel est très important pour le développement de la langue maternelle. Celui-ci se réalise quand la mère est active auprès de l'enfant pendant une période assez longue en tant « qu'interprète permanent » des pré-notions exprimées dans le langage non verbal et ensuite au cours de l'étape dénommée « naming explosion » – « explosion des dénominations » – entre 15 et 24 mois. La mère ne peut pas être remplacée par une professionnelle dans une institution de soins collectifs, car celle-ci n'est pas en mesure de satisfaire les besoins de dénomination de plusieurs enfants à la fois ; un enfant renoncera à s'exprimer s'il ne reçoit pas les stimulations nécessaires (c'est-à-dire la dénomination des objets de son environnement).

De plus, **le développement de l'autonomie** durant la période entre un et deux ans nécessite que l'enfant se trouve dans le milieu calme et tolérant de sa propre famille, ce qui lui donne la possibilité d'exercer certaines activités d'une manière progressivement autonome, sans impression ni d'échec, ni d'insuffisance. Dans une institution, les éducateurs doivent surtout donner la priorité à la sécurité, à la protection des enfants contre les blessures et à la discipline, ce qui va à l'encontre du renforcement de leur confiance en eux-mêmes et des expérimentations individuelles ; ils doivent donner la priorité aux besoins du groupe et non aux besoins de l'individu.

Une autre raison de donner la priorité aux soins individuels est la **phase de négation** des enfants entre 2–3 ans qui est facilement maîtrisable par les parents aimants qui se projettent très souvent eux-mêmes dans les manifestations négatives de l'enfant et dont l'approche est plus patiente que celle des éducateurs en institution préscolaire où toutes les manifestations individuelles de l'enfant sont soumises à l'intérêt et au fonctionnement du groupe. La compréhension par l'enfant des côtés positif et négatif du comportement de sa mère (mère caressante, nourrissante, souriante, mais également mère interdisante, grondante, sévère) constitue plus tard la base de toute sa compréhension de la société dans sa diversité et ses nombreuses ambiguïtés. Cela n'est possible que grâce à une cohabitation calme et longue de l'enfant avec sa mère dans des contextes différents, donnant à l'enfant la possibilité de développer pleinement ses apprentissages par l'observation de son milieu. Sur la base de ce lien mutuel positif, l'enfant comprendra les ambiguïtés du comportement de l'être humain étant donné que la mère peut être sévère avec lui mais en même temps peut le gâter de temps en temps, ces deux versants constituant une vraie mère réelle. Ce phénomène est essentiel pour le futur : l'enfant sera ainsi mieux préparé pour comprendre la société et les relations interhumaines. Il n'aura pas tendance à juger les gens sous le prisme « noir – blanc ». Les institutions n'ont pas la possibilité d'initier les enfants à cela.

Nous pourrions ajouter, parmi les raisons pour lesquelles il faut préférer les soins individuels chez le jeune enfant, le point important qu'est le début de **la compréhension de sa propre identité** et la compréhension de la différence des sexes. Un enfant de trois ans est déjà en mesure de très bien distinguer les comportements de la mère et du père dans différents rôles. Les situations de vie quotidiennes permettent cette distinction. La perception du rôle masculin est moindre dans les institutions d'éducation et de formation à cause d'une féminisation du personnel surtout dans les pays de l'Europe. Ainsi, il apparaît que l'enfant devrait bénéficier des soins individuels familiaux jusqu'à l'âge de trois ans.

Dans ce contexte, il faut aussi mentionner une mutation au sein de la société : il s'agit du **décalage entre l'arrivée de l'enfant et l'âge des parents**. L'âge moyen de la mère au moment de la naissance de son premier enfant en République tchèque est actuellement de 29 à 32 ans, tandis qu'au début des années quatre-vingt-dix il était de 18 à 21 ans. L'âge des parents joue sûrement un rôle dans les soins donnés à l'enfant. Nous percevons une responsabilité plus grande des parents plus âgés, ils sont plus mûrs au plan de leur personnalité et ont de meilleures conditions matérielles. En outre, ils manifestent beaucoup plus d'ambitions concernant leur travail et leur carrière professionnelle et ils attendent de leur enfant un développement optimal. Une défaillance quelconque à l'égard de cet optimum est perçue d'une manière assez angoissée. Ils exigent l'efficacité chez leur enfant ; ils le comparent aux enfants du passé, quand les parents étaient plus jeunes et peut-être moins responsables.

Une autre modification actuelle dans le domaine de l'éducation est **une plus grande coopération des deux parents** dans les soins à leur enfant. Toute une série de pays de l'UE donne la possibilité de profiter du congé de naissance aux deux parents, selon leur décision. Cette possibilité peut être perçue d'une



manière très positive par rapport à la période précédente où le père était pratiquement séparé de sa famille à cause de l'obligation de devoir la faire vivre. Il reste une question à se poser : les enfants disposent-ils ainsi effectivement de plus de temps à passer avec leur(s) parent(s) ou bien cette coopération parentale ne consiste-t-elle pas à suivre un calendrier parfait du point de vue logistique où l'enfant est juste dirigé par l'un ou l'autre vers une institution de loisir par exemple ?

En général, il faut souligner l'importance spécifique des deux personnalités parentales pour le développement de l'enfant et surtout leur complémentarité réciproque. Les deux parents accomplissent une tâche spécifique face à l'enfant et, en cela, ils sont irremplaçables. Etant donné que leur importance change et se déplace au cours du développement de l'enfant, il n'est pas possible de dire qui est le plus important pour celui-ci, le père ou la mère.

La théorie « du pont » de Gleason décrit la spécificité du comportement des deux parents. Selon celle-ci, la mère offre de la stabilité et du recul à l'enfant, elle est fiable, elle lui offre un équilibre et l'harmonie, elle satisfait ses besoins de base, elle facilite la résolution de ses problèmes, elle essaie de ne pas l'exposer au stress et elle renforce la prévention d'une déstabilisation des compétences une fois celles-ci acquises, en le stimulant sans cesse. Le père, quant à lui, offre à l'enfant de nouveaux stimuli, il développe ses compétences sans lui faciliter la tâche, il l'encourage à utiliser ses propres forces pour atteindre le succès, même au prix d'un échec temporaire et/ou d'une déstabilisation, il perturbe les positions de repos et les situations d'harmonie, il attend plus de l'enfant, il lui en demande plus et il est plus amusant (Lamb, 1996, Gleason, 1975). Les auteurs soulignent que l'adaptation moins importante du père à la maturité actuelle de l'enfant force celui-ci à un effort plus grand et à une résistance plus forte lui facilitant de la sorte l'entrée ultérieure dans la société ainsi que l'accès à des prétentions plus élevées par rapport à celles d'un enfant protégé au sein du milieu familial. Le père représente pour l'enfant un certain « pont vers la société ».

Il est nécessaire d'ajouter qu'il faudrait, aujourd'hui, réévaluer si les rôles ainsi définis sont toujours valables, par exemple, lorsqu'on a affaire à des familles homoparentales ou observer si les parents n'inversent pas leur rôle (le père qui stabilise et la mère qui provoque et perturbe l'harmonie).

Le problème essentiel dans le bon développement de l'enfant consiste dans l'absence d'un parent ou bien dans le comportement à problème d'un ou même des deux parents. **Beaucoup d'enfants vivent dans des familles incomplètes ou recomposées.** Ils sont touchés par la décomposition du couple parental, sont confrontés à des formes diverses de garde après le divorce, par exemple à la garde alternée. Pour nombre d'entre eux, la confrontation à ces situations est très difficile, voire traumatisante, surtout à certains moments du développement quand la stabilité du foyer familial est fortement indispensable pour eux. La société devrait sérieusement réfléchir à la situation des familles après divorce et elle devrait davantage prendre en considération l'intérêt du développement de l'enfant plutôt que celui exclusif des adultes. Les parents eux-mêmes devraient être plus conscients de l'impact de la destruction familiale sur leur enfant. Ils éviteront de se cacher derrière l'alibi du jugement d'un tribunal qui, malgré tous ses efforts, ne pourra jamais comprendre et prendre en considération tous les aspects intrafamiliaux importants de la situation. Seuls, les parents peuvent le faire. La société dans son ensemble peut, par contre, agir efficacement dans une optique de prévention. Elle a la possibilité de renforcer, par différentes mesures, la cohésion familiale, le statut social de la parentalité et les approches éducatives appropriées.

Un autre signe caractéristique de la société actuelle est **une participation moindre des grands-parents** à l'éducation des enfants, surtout dans les villes de la République tchèque, habitées par approximativement 70 % de la population tchèque. L'influence du couple des grands-parents en tant que soutien au couple parental est très importante pour le développement de l'enfant. Les grands-parents sont en général plus tolérants dans leur éducation, ils disposent de plus de temps, ils sont plus patients et ils ont un point de vue distancié par rapport à la vie quotidienne. Le contact avec eux offre à l'enfant une meilleure compréhension de la continuité de la vie et de la transmission intergénérationnelle. Les grands-parents développent en général une plus grande empathie pour les besoins des autres. Or, en général, on observe aujourd'hui une baisse de fréquence de la communication directe entre les enfants et leurs grands-parents, mais également entre les enfants et leurs parents. Les motifs sont la perte de temps passé de manière non productive due



notamment aux déplacements au sein d'une grande agglomération urbaine, la grande charge de travail des deux parents - parfois des grands-parents également -, engendrant un rythme de vie accéléré et aussi l'orientation de la société vers la performance et les valeurs matérielles.

Les enfants actuels sont plus « protégés » par leurs parents face au danger provenant de l'extérieur, mais cette protection constitue une menace pour leur indépendance et leur confiance en eux-mêmes. Ils sont très souvent amenés ou accompagnés à l'école par les adultes, très souvent à l'âge où cela ne correspond plus à un tel degré de surveillance. Les parents essaient fréquemment de résoudre leurs difficultés à leur place ; par exemple, ils cherchent des amis pour eux et ils vérifient si les enfants sont gentils entre eux. Les enfants ne sont pas autorisés à se battre, ils ne peuvent pas régler leurs conflits entre eux. Dès lors, à l'âge adulte, ils se trouvent souvent en difficulté quand ils sont confrontés à une agression physique. Les parents tentent de « balayer le chemin » devant les enfants et d'enlever tout ce qui est négatif de leur vie. Ils ne permettent pas par exemple à leur enfant de participer à l'enterrement d'une personne proche pour qu'il ne soit pas triste ; assez souvent ils ne lui disent pas la vérité sur la mort ; ils lui cachent leurs soucis et leurs troubles ; ils ne lui montrent pas un animal mort, etc. Au premier échec ou situation de conflit à l'école, ils cherchent une autre école pour lui. Cela étant, ils ne donnent pas de possibilité d'affronter des difficultés, de les maîtriser activement, de s'approprier des stratégies comportementales importantes pour la vie.

Les enfants **sont moins impliqués dans les activités de travail domestique**. Ils ont moins d'obligations liées au fonctionnement du ménage, mais, par contre, ils sont souvent surchargés par des activités soi-disant « de loisir ». Les enfants d'aujourd'hui **ont très peu de temps** dont ils peuvent disposer pour eux-mêmes et qui pourrait être structuré selon leurs souhaits réels. Cela influence d'une manière négative le processus d'autorégulation.

Les enfants sont aussi **très peu seuls** et demandent souvent à leurs parents de leur trouver des activités car eux-mêmes ne le peuvent pas. Ils développent souvent une participation passive à la distraction et aux activités dans des médias « non vivants ». Le nombre d'heures passées à l'ordinateur (face aux réseaux sociaux ou en qualité de public ou fans passifs des sports) contrarie une participation active et la créativité. (<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>).

Les approches éducatives parentales sont actuellement influencées par des consultations dispensées d'une manière massive sur les sites web, par la possibilité illimitée des **mères d'être on-line** et d'échanger avec d'autres mères leurs approches et leurs procédés (présentation de prof. Ch. Zaouche-Gaudron AIFREF 2018 Prague). Il reste une question : s'agit-il de retrouver une communauté de mères telle qu'il en existait auparavant ou bien est-ce un refuge contre un certain isolement lors du congé de maternité ou encore est-ce juste un comportement spontané rendu possible par de nouvelles technologies ? Les blogs des parents en congé parental où ils publient les carnets, les photos de leurs enfants sur les réseaux sociaux suscitent les mêmes questions. De plus, nous pouvons nous demander si cette activité des parents pratiquement permanente avec les médias non vivants ne réduit pas le temps nécessaire pour assurer l'important contact direct avec leur petit enfant. Il n'est pas exceptionnel de voir une mère concentrée sur une communication sur son portable et un enfant face à une tablette regardant un conte de fées. Or, ils se trouvent dans la nature, mais n'en observent pas les richesses et surtout ne communiquent pas.

Qu'est-ce qui caractérise la parentalité actuelle ? Nous relevons :

- un âge plus avancé des parents (maturité ou maturité excessive – point fort versus point faible) ;
- le peu de temps passé avec les enfants (il manque à ceux-ci des modèles nécessaires pour l'apprentissage par observation) ;
- une modification des rôles parentaux et de leur spécificité (différences intergénérationnelles considérables) ;
- l'importance des soins individuels dispensés au jeune enfant (très discutée au sein de la société actuelle, particulièrement au niveau de la représentation politique tchèque contemporaine) ;
- l'accent mis sur le développement précoce des relations parents – enfant (période sensitive, période proto-sociale) ;



- l'intrusion de l'Etat dans plusieurs fonctions qui étaient assurées auparavant par la famille (fonctions matérielle, éducative, de reproduction) ;
- l'augmentation du paternalisme de l'Etat.

Quels sont les problèmes actuels dans le domaine de l'activité parentale ? Citons :

- la prédominance d'un rythme de vie accéléré ;
- une surabondance des stimulations adressées à l'enfant ;
- une protection inadéquate des enfants et des adolescents ;
- le paradoxe de la non-implication de l'enfant : le « balayage des chemins » (c'est-à-dire l'évitement des phénomènes négatifs de la vie de l'enfant) ; « pour son bien » : implication insuffisante ou non-implication dans les activités du travail domestique, temps trop structuré par les parents, enfants trop peu seuls pour pouvoir décider des projets qui les concernent, pour favoriser leur indépendance, leur confiance en eux-mêmes, leur autorégulation... ;
- un contact inadéquat des enfants et des parents aux médias non vivants, ce qui affaiblit les contacts interhumains ;
- des relations virtuelles au sein de la famille ainsi que dans le groupe des pairs.

2. L'ENFANT ET LES MODIFICATIONS DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

L'enfant est influencé par les institutions préscolaires et scolaires, les approches méthodologiques pouvant présenter des formes multiples et alternatives. La façon de préparer l'avenir de l'enfant dans un monde aux mutations brutales doit être discutée par la société. Il s'agit de se poser des questions qui sont traditionnelles : Quelle est la tâche - clé de l'enseignement scolaire et de l'éducation scolaire ? Qu'est-ce qu'on attend encore de la part de l'école : qu'elle éduque ou qu'elle transmette seulement des connaissances ? Dispose-t-elle, en substance, des connaissances qui seront à jour au moment où les étudiants actuels seront adultes ? Les médias non vivants ne sont-ils pas prêts à accomplir ce rôle plus rapidement et avec un impact plus grand dû à leur nouveauté et à leur clarté auprès de l'enfant concret ? Qui est le responsable de l'enseignement de l'enfant : la famille, les institutions, la société ? Il est urgent que l'attention se porte sur les formes possibles d'alliance entre l'enfant, sa famille et l'école. A cet endroit, la République tchèque puise entre autres ses inspirations de l'étranger (Šulová, 2014).

Une attention grandissante est consacrée aux **troubles de l'apprentissage**. Divers centres spécialisés sont créés, ainsi que des clubs pour parents et enseignants d'enfants ayant un trouble d'apprentissage. La société tchèque opte pour un processus visant l'intégration des enfants porteurs de handicaps dans les classes des écoles « normales » tout en bénéficiant de l'aide d'assistants payés par l'Etat. Les discussions sont aujourd'hui en cours concernant la pertinence de la présence de ces enfants dans les classes des écoles : d'une part, leurs camarades de classe apprennent le respect face aux besoins spécifiques des autres et cela a un impact moral et éducatif profond, mais, d'autre part, leur présence est susceptible de déranger le groupe-classe et d'entraver le progrès dans les apprentissages de ce dernier.

Une attention accrue est portée aux **comportements à problèmes dans le cadre du groupe des pairs** (agressivité, bizutage, chantage, manque de désir d'entrer dans les relations sociales avec le groupe). Il reste à savoir si ces troubles sont dus à l'impact du rythme accéléré de la vie, à l'inadéquation des stimulations adressées à l'enfant ou à l'impossibilité pour les parents de manifester un comportement adapté face à une situation de tension intérieure de l'enfant (par exemple en proposant un autre travail ou une activité physique). Il pourrait s'agir également des conséquences d'un éloignement de la population urbaine de la nature. Les enfants – plus que les adultes – s'ils manquent de contact avec la nature auront plus de difficultés à se développer dans un espace d'urbanisation massive. Remarquons que le Réseau International des Cités de l'Éducation (RICE), créé au sein de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF), peut constituer une réponse aux questions soulevées ci-avant.

Il est probable que, chez l'enfant, le changement dans les institutions éducatives et, dès lors, la nécessaire adaptation à un nouvel environnement et à de nouvelles exigences concernant sa performance influencent



d'une manière considérable sa qualité de vie. L'entrée de l'enfant à l'école et les questions liées à la maturité nécessaire pour accéder aux apprentissages scolaires sont très importantes (Šulová, 2014, Deslandes, 2007). Il est indispensable de développer les habiletés des parents pour qu'ils puissent bien préparer l'enfant à ce moment essentiel et ce, à court, moyen et long termes. Un objectif prioritaire des parents et ultérieurement des éducateurs devrait être le soutien à la curiosité naturelle de l'enfant. L'école, trop orientée vers la performance, de concert avec des parents trop ambitieux, ne doit pas priver l'enfant de ce comportement naturel. L'envie pour l'enfant d'avoir les meilleures notes ne doit pas l'empêcher de suivre sa curiosité naturelle, quitte parfois à essuyer un échec ou l'humiliation en provenance de la classe et/ou de l'enseignant.

L'enseignement des élèves surdoués amène aussi des questions dont l'importance n'est pas moins grande. L'apport de ces sujets peut être essentiel pour la société future, mais est-il pertinent de les faire sortir des classes normales le plus tôt possible et de les placer dans des classes spécialisées pour les enfants surdoués, soi-disant pour respecter leurs possibilités développementales ? Ne faudrait-il pas plutôt les laisser dans le groupe des pairs de la classe normale, au moins pendant une certaine période de leur scolarité obligatoire, afin de renforcer leur empathie pour les besoins des autres et afin d'utiliser leur intelligence pour le travail d'équipe dans la classe et pour le progrès de tout le groupe ?

Il est également utile de se poser la question de la pertinence de l'enseignement individuel de l'enfant assuré par ses parents. A l'heure actuelle, les parents tchèques disposent de cette possibilité donnée par la législation. Mais le contact avec des pairs est-il suffisant pour l'enfant soumis à cette option ? L'enseignement ne perd-il pas de la sorte la possibilité d'influencer l'individu par une autorité neutre institutionnelle ? D'un autre côté, l'enseignement souvent trop traditionnel n'est-il pas un frein au développement optimal de l'enfant, ce qui incite les parents à agir par eux-mêmes ?

3. L'ENFANT ET SON MILIEU CULTUREL ET ÉCOLOGIQUE

Quand on parle de la qualité de vie de l'enfant, il importe d'être attentif à la **relation de celui-ci avec son milieu** de vie, à sa résistance face à l'urbanisation grandissante, à un nombre inadéquat de stimulations (visuelles, auditives, tactiles...) qui l'atteignent, à la qualité de l'air et au rythme accéléré de la vie. Il est impossible de ne pas relever les couleurs vives des jouets destinés aux nourissons et la surstimulation des sens de l'enfant (les jouets parlent, clignotent, bougent...). Leur quantité suscite également des questions. Les chambres d'enfants débordent souvent de jeux qui, de plus, stimulent trop peu sa créativité et sa pensée. On peut dire que leur quantité abaisse plutôt l'attention et la concentration de l'enfant et qu'elle influence d'une manière négative sa motivation et sa volonté de les utiliser et d'apprendre en jouant avec eux.

Il est utile de se pencher également sur les nouvelles manifestations **de la relation de l'enfant à la nature** qui l'entoure. Est-ce que la société éduque les enfants pour qu'ils s'intéressent à la nature, pour qu'ils aient une relation positive avec les animaux et les plantes, pour qu'ils respectent, voire améliorent l'environnement ou le milieu où ils vivent ? Est-ce que les adultes accompagnent l'enfant qui séjourne dans la nature et qui est confronté à des problèmes angoissants (tiques, crises d'allergie...) ? Considère-t-on le déclin de sa capacité à se comporter dans le milieu naturel d'une manière adéquate ? Celle-ci implique la compréhension et le respect de l'environnement ainsi que la conscience de faire partie de tout le système et non l'émergence d'un « souverain illimité » qui a tout cela à sa disposition pour son bénéfice propre. Les enfants sont très peu éduqués dans l'idée que nous sommes tous responsables de l'environnement où nous vivons. Nous attendons aujourd'hui les interventions des spécialistes ; nous considérons souvent que ramasser un papier jeté dans la rue relève de la compétence d'un agent public qui s'occupe de l'enlèvement des ordures : « ce n'est pas notre problème ! » entend-on. Mais si on réussissait à impliquer les enfants et les adolescents de manière active et créative dans des projets à eux qui incluraient le développement de leur relation à la société civique et nationale, cela constituerait un vrai espoir pour la société.

Un sujet à mentionner absolument est la **qualité de la nourriture** des enfants à l'heure actuelle. Qu'est-ce qui leur est accessible ? Qu'est-ce qui leur est offert ? Les habitudes nutritives se construisent dès le plus jeune



âge. Or, l'enfant voit et adopte constamment des comportements inopportuns liés à la nourriture (par exemple : manger devant la télé ou l'ordinateur, prendre des repas rapides et non hygiéniques dans les moyens de transport en allant à l'école ou en y revenant, consommer de façon excessive des boissons contenant du sucre, subir des déviances alimentaires dans le cadre de régimes ou d'une alimentation alternative présentes dans certaines familles...). Le rôle essentiel des habitudes nutritives dans l'activité de l'enfant, dans son équilibre émotionnel, dans sa concentration et dans sa performance est pourtant bien connu et bien montré par les recherches psychosomatiques. De ce point de vue, la société tchèque doit encore faire un gros travail, bien que des spécialistes s'intéressent à cette problématique depuis longtemps (Fraňková, Pařízková, Malichová, 2013).

Les loisirs de l'enfant sont également importants à considérer, de même que la possibilité de disposer de sa liberté, c'est-à-dire d'être de temps en temps tout seul, sans le contrôle d'une autorité. Quelles sont les possibilités de temps libre dont dispose un enfant de la campagne ? Et quelles sont celles d'un enfant provenant d'une agglomération urbaine ? Quelle est la qualité des modalités d'utilisation du **temps libre** ? **Sont-elles souhaitables** (sport, musique, développement de la perception esthétique...) ? Sont-elles payantes et, en tant que telles, accessibles à tous ? Une très intéressante recherche longitudinale récente, menée auprès de plus de 2000 enfants tchèques de 6 à 15 ans, a examiné leurs attitudes et valeurs et l'impact de celles-ci sur leur développement. La recherche décrivait également le temps libre des enfants. Les résultats de la recherche ont été très fructueux pour les praticiens ainsi que pour le grand public (<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>).

Les **relations culturelles et interculturelles dans le cadre des nouveaux médias** sont de plus en plus nombreuses et peuvent avoir un impact positif sur le développement de l'enfant ; cependant, elles peuvent aussi représenter un risque. L'interconnectivité culturelle donnant accès à de nouvelles pratiques éducatives, les mariages mixtes et leurs approches éducatives inédites, les enfants bilingues et le développement de leur parole, l'interculturalité et son influence sur l'enfant et sur son développement représentent la réalité de l'Europe actuelle et plus largement du monde actuel. Il convient d'y porter attention. Une qualité de vie spécifique est à rechercher pour les enfants de parents migrants, pour ceux provenant d'ethnies marginalisées, pour ceux de parents chômeurs ou pour ceux de parents incapables de maîtriser les changements brusques de la société (Morgensternová, Šulová, 2007, Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

4. L'ENFANT EN DANGER

L'enfant menacé dans ses besoins éducatifs et de développement de base, l'enfant abusé, rejeté ou soumis à une violence familiale, l'enfant placé en institution doivent prioritairement se trouver au centre de l'attention lorsqu'on parle de la qualité de vie de l'enfant. Face à la situation de vie de l'enfant confronté aux attaques brutales physiques et psychiques de la part des personnes les plus proches de lui, il faut agir encore plus efficacement car il s'agit de résoudre d'abord une question de santé physique et psychique, voire de survie. L'intégrité personnelle de l'enfant est en effet souvent gravement perturbée et ses droits fondamentaux (droit à la santé, à la sécurité, à l'enseignement...) bafoués. Dans ce contexte, on découvre de nouvelles maltraitances, comme par exemple un enfant menacé dans son développement par des parents biologiques trop motivés (surmotivés même). Ces enfants de parents « over-protecteurs » (trop soignants ou trop anxieux) sont effectivement freinés dans leur développement. La qualité de vie de l'enfant est également menacée si l'enfant vit avec des parents surchargés par leur travail, qui vivent dans un stress continu et surtout orientés vers leur carrière professionnelle.

Un autre cas d'enfants en danger se présente quand des parents biologiques pensent uniquement à leur propre bien-être ou luttent pour assurer leur place dans la société. Des jugements judiciaires concernant la garde alternée ne prennent malheureusement pas en compte le besoin de stabilité du milieu de vie du très jeune enfant et de ses apprentissages qu'il ne peut faire en l'absence d'une harmonie dans les relations qu'il établit avec son père et sa mère.



Il faut aussi prendre en considération des enfants présentant des troubles **liés à des problématiques actuelles**, comme par exemple l'addiction aux stupéfiants, les troubles du comportement alimentaire (obésité, anorexie), l'automutilation, les problèmes de relations sociales. Une plus grande attention commence à être portée sur l'addiction de l'enfant aux médias non vivants, particulièrement aux jeux numériques. Les spécialistes se mettent à discuter de l'impact du monde virtuel dans lequel il est de plus en plus plongé, à savoir des difficultés qu'il a à distinguer le réel et le virtuel à certaines périodes spécifiques de sa vie, surtout à l'âge préscolaire (3–6 ans) et à l'adolescence.

CONCLUSIONS

Les communications présentées au Congrès de l'AIFREF à Prague en 2017, Congrès consacré à la qualité de vie de l'enfant à l'heure actuelle, ont abordé diverses thématiques dont particulièrement le succès scolaire des enfants provenant d'un milieu défavorisé, l'intégration des enfants des parents migrants, la collaboration de la famille et de l'école, notamment dans les cas d'enfants à besoins spécifiques, l'accueil des enfants vivant en institution ou encore la résilience des enfants qui ont été témoins ou victimes de violences. Elles se sont centrées également sur l'accompagnement à leur rôle éducatif des parents en déficience de santé, des parents d'enfants présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage ou encore des pères en situation sociale difficile. Elles ont aussi touché à des sujets tels que les problèmes engendrés par l'adoption, la mixité des couples, la dépression et l'autisme des parents, la violence familiale dont elles ont montré l'influence sur le développement de l'enfant, sur sa personnalité, sur son image de lui-même, sur son identité. Beaucoup d'études présentées se sont penchées sur les représentations mentales que se font les enfants de la qualité de leur vie, des relations familiales et de la famille. Elles se sont centrées sur les enfants vivant dans des situations de vie difficiles : les enfants placés, les enfants adoptés, les enfants aux troubles spécifiques de l'apprentissage, les enfants des familles homoparentales (prof. Huguette Desmet, conclusion AIFREF 2018 Praha).

En conclusion, étant donné les propos qui ont été mentionnés ci-avant, nous retiendrons, avec Jean-Pierre Pourtois, que la qualité de vie de l'enfant est un concept largement ouvert, comme nous le disions en début de texte et qu'il doit plus que jamais retenir l'attention et la collaboration de tous - chercheurs, parents, enseignants et tout autre professionnel de l'action socio-éducative, autorités politiques... - afin de promouvoir le développement optimal à la fois des enfants et des adultes.

BIBLIOGRAPHIE :

- ▶ **Bronfenbrenner, U.:** The Ecology of Human Development, Harvard University Press, Cambridge, 1979
- ▶ **Deslandes, R.:** Role de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. In: Pourtois, J. P., Cyrulnik, B., Duval, P.(eds). École et résilience, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 270–295.
- ▶ **Fraňková, S., Pařížková, J., Malichová, E.:** Jídlo v životě dítěte a adolescenta, Karolinum, Praha, 2013
- ▶ **Gleason, J.B.:** Fathers and other strangers: men's speech to young children. In: D.P. Dato (ed.), Developmental psycholinguistics: theory and applications, Georgetown University Press, Washington D.C., 1975, 171–222,
- ▶ **Hamplová, D., Rychtaříková, J., Pikálková, S.:** České ženy, vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2003
<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>
Pozn.: The research named: "The Orientation of Children's Values Between 6–15 Years of Age", took place in Czech Republic from 2009 until 2012. This research was organized as part of a widely conceived project "Keys for Life", which was organized by the National Institute for Children and Youth under the Czech Department of Education. (Currently the institute is called the National Institute for Further Education). The research team comprised of Mgr. Miroslav Bocan, Mgr. Hana Maříková, and Mgr. Adam Spálenský. I cooperated with the research team in a position of a professional consultant along with Mgr. Pavel Černý and Mgr. Jiří Zajíc.



- ▶ **Kocourková, J.:** Má populační politika v ČR perspektivu? In: Populační politika – ano či ne. Sborník textů. Ekonomika, právo, politika č. 21/2002, Praha, CEP
- ▶ **Kocourková, J.:** Reprodukční stárnutí české populace. *Gynekologie a porodnictví*, 2018, 2(1): 4–7
- ▶ **Lamb, E. M.:** The Role of Father in Child Development. John Wiley and Sons, New York, 1996
- ▶ **Langmeier, J., Matějček, Z.:** Psychická deprivace v dětství, SZN, Praha, 1968 (2. vyd.)
- ▶ **Mahler, M. et al.:** The psychological birth of the human infant. Symbiosis and individuation. Basic Books, New York, 1975
- ▶ **Matějček, Z., Bubleová, V., Kovařík, J.:** Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace, Psychiatrické centrum Praha, Praha, 1997
- ▶ **Morgensternová, M., Šulová, L., Scholl, L.:** Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha, 1. Vyd., Wolters Kluwer, 2011, str. 128
- ▶ **Morgensternová, M., Šulová, L. a kol.:** Interkulturní psychologie, Rozvoj interkulturní senzitivity. Karolinum, Praha, 2007, str. 218
- ▶ **Národní zpráva o rodině**, Praha, MPSV, 2004
- ▶ **Odehnal, J.:** In: Janoušek, J. a kol.: Úvod do sociální psychologie, UK, Praha, 1986
- ▶ **Populační vývoj ČR 1990–2002**, Praha, DemoArt, 2002
- ▶ **Populační vývoj ČR 1996**, Praha, DemoArt, 1997
- ▶ **Populační vývoj ČR 2001–2006**, Praha, DemoArt, 2007
- ▶ **Pourtois J.-P. et Desmet H.:** L'éducation implicite, PUF, Paris, 2004
- ▶ **Pourtois J.-P. et Desmet H.:** L'éducation postmoderne, 3ème éd. PUF, Paris, 2003
- ▶ **Pourtois J.-P., Humbecq B. et Desmet H.:** Les ressources de la résilience, PUF, Paris, 2012
- ▶ **Rabušic, L., Chromková Manea, B. E.:** Velikost rodiny – postoje, normy a realita. *Demografie*, 2013, roč. 55, č. 3, s. 208–219.
- ▶ **Rabušic, L.:** Pronatalitní politika – spíše chiméra než spása. In: Populační politika – ano či ne. Sborník textů. Ekonomika, právo, politika č. 21/2002, Praha, CEP
- ▶ **Šipošová, B.:** Role oxytocinu ve sdílení emocí s matkou během prvního roku života, Diplomová práce, FF UK, Praha, 1997
- ▶ **Šťastná, A., Slabá, J., Kocourková J.:** Plánování, načasování a důvody odkladu narození prvního dítěte v České republice. *Demografie*, 2017, 59, 207–223.
- ▶ **Šulová, L. a kol.:** Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka, Praha, Wolters Kluwer, 2014, 248 str.
- ▶ **Šulová, L., Fait, T., Weiss, P. (eds.):** Výchova k sexuální reprodukčnímu zdraví, Praha, Maxdorf, 2011, 439 str.
- ▶ **Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch.:** Early child development in family or institution? Selected finding from Czech-French research study. *Československá psychologie Czechoslovak Psychology, Supplement II/2007*, Academia, Praha 2007, str. 13–25
- ▶ **Šulová, L.:** Position de l'enfant en République Tchèque et problématique des crèches, in: Bergonnier-Dupuy, G.: L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille, Ramonville St. Agne, Érès, 2005, 169–182
- ▶ **Šulová, L.:** Raný psychický vývoj dítěte, Praha, Karolinum, 2004, 2010, 2017, 247 str.
- ▶ **Winnicott, D. W.:** The theory of the parent – infant relation ship In: The maturational Processes and the Facilitating Environment, Mogarh, London, 1965
- ▶ **Zaouche-Gaudron, Ch., Šulová, L., Espiau, G.:** Day care nurses' perceptions of their educational practice in France and in the Czech Republic. *International Journal of Child and Family Welfare*. vol. 8, numbers 2–3, 2005
- ▶ **Zaouche-Gaudron, Ch., Beaumatin, A. et al.:** Les interactions mères-enfants-accueillantes. Závěrečná zpráva z výzkumu. Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, 2000



DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS AND THE ROLE OF CULTURE

VLADIMÍR DOČKAL

Faculty of Social and Economic Sciences
Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

ABSTRACT:

The concept of giftedness cannot be reduced to intelligence or other abilities. It is a complex personality structure that includes all characteristics contributing to achievement. From the psychological perspective, it is useful not to perceive giftedness as an exceptional potential, but rather view it as a potential inherent in some degree to every individual. The giftedness is not invariant. Its development is influenced by the genetic predispositions as well as the environment in which an individual is raised. It is thus a result of socialization and enculturation. This paper outlines various developmental trends of giftedness and identifies key factors that influence development of giftedness. It presents current research results that illustrate sometimes surprising cross-cultural differences in formation of giftedness and its structure.

Keywords: giftedness, development, factors of development, intelligence, enculturation

NATURE OF GIFTEDNESS

Giftedness may be perceived as a collection of hereditary dispositions. However, giftedness (synonym: talent) as studied by psychologists and pedagogues certainly cannot be defined in this way. In our conception, giftedness is a complex of phenotypic preconditions for a successful execution of various activities (Dočkal, 2005). The giftedness is not attributed to a child on the basis of DNA analysis, but by considering his/her actual performances, either in real life situations or in psychological tests.

Advancement of psychology and psychological testing at the beginning of the last century influenced the understanding of giftedness – it began to be understood as high intelligence. One can still come across this notion until this day (Vandenbos, 2007). It was established in the USA under the influence of works by L. M. Terman and L. S. Hollingworth. From there this view spread throughout the world. Later it was American authors again who started to dispute it (Witty, 1951; Marland, 1972; Renzulli, 1978). Today, majority of experts agree that giftedness should be perceived as a multidimensional phenomenon. Starting with popular model by J. S. Renzulli (1978), many models in the international context have been constructed in an attempt to capture the structure of giftedness. In Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology in Bratislava, we have come to the understanding that giftedness should not be recognised as a part of personality, but rather as a whole personality of a man, if it is considered from the perspective of achievement. Giftedness is made up of (Dočkal, 2005): (a) instrumental component, (b) activating component and (c) self.

A. Instrumental component – it consists of certain activity instruments. It can be divided into physical attributes, abilities and skills.

1. *Physical attributes.* Giftedness, when perceived in its complexity, exceeds psychological personality and necessarily includes also physical features of a person. Somatic characteristics determine



a success of an individual in physical and in many artistic activities, but in some way they play role in every human performance.

2. *Abilities.* Although today abilities and giftedness are not perceived to be the same concepts, it is clear that abilities play a key role in a structure of giftedness. And it is not only intellectual abilities, but sensory and motor abilities as well, that are important. Some abilities can be more general and some more special. Some are more creative, while other are more reproductive. But in real-world activities these dimensions blend together. Advanced creative abilities are viewed as the greatest treasure of human giftedness.
3. *Skills and knowledge.* Their formation process stems from abilities, but only when skills and knowledge are acquired, one can cultivate his/her abilities further. For some types of activities special abilities were not developed and respective talent is assessed based on the skills (e.g. artistic talent) or knowledge (talent for chemistry or history) that are connected with relevant interests and intellect.

B. Activating component – it is responsible for application of particular instruments in human activities. It gives energy, direction and persistence to the activity. Activating component consists of activity, will and personality orientation.

1. *Activity (as a personality feature) and achievement motivation.* Success is achieved by those individuals who cannot remain idle. Achievement motivation can be focused on success, but also on failure avoidance. It can be general but it can also manifest itself in specific activities connected with personality orientation.
2. *Will.* Some of the characteristics of will are endurance, resilience, purposefulness. Thomas Alva Edison once said, that “genius is one per cent inspiration, ninety-nine per cent perspiration.” The inventor expressed that exceptionally important part of his talent was his relentless will (99 % is of course an exaggeration).
3. *Personality orientation.* It regulates the direction of human efforts. The most important are interests which, similarly as abilities, form a whole hierarchy. Dominant interest tends to be very specific, but it is associated with other interests for related areas. To a truly gifted individual everything seems interesting. Abilities without adequate interest do not lead to talent development. Attitudes toward the world all around and the system of values also contribute to the personality orientation.

C. Self (Ego) – provides the highest level of regulation. The following functions are involved:

1. *Integration of personality and identity in time.* It ensures the cooperation between individual mental and physical characteristics. Another role is to maintain a personal continuity, in spite of experiencing constant changes. Thanks to the integration, a talent does not fall apart even when one of its original cornerstones is lost. For example Ludwig van Beethoven or Bedřich Smetana continued to be productive and creative artists with integrated personalities even when they lost their hearing.
2. *Self-awareness, self-concept, self-esteem.* It is very important for optimal talent development to have an adequate perception of self. Those who underestimate themselves cannot achieve much. Those who consider themselves to be perfect will be equally unsuccessful, because they will not have the drive for improvement.
3. *Self-realization effort.* It is innate to every personality and it is a strong motivational factor. It regulates an exercise of activating component of giftedness in actions.



Many models (Heller, 1991; Gagné, 1993) point out that giftedness (talent) develops over the course of a lifetime. Since the 1950s, it has been also known that the level of intelligence is not fixed and it can change markedly (Perleth et al., 1993). Results of our research studies led to the same conclusions (Dočkal, 2005). That is why we find it useful to look at the giftedness not as an exceptional property of a few people, but rather as a quality enjoyed by all. Such approach allows us to follow a talent development without concluding that in some periods of one's life a person is gifted and in some he/she is not. Giftedness was considered to be a natural characteristic of all people already by J. A. Comenius (Komenský, 1992); the same view was held by German psychologist H. Remplein (1975). Therefore the right question is not "Does he/she have a talent?" but "What is his/her talent?" Its level can be high, average or low and it can manifest itself in many different areas.

The development of giftedness (in a particular area) can be studied as a development of success in that area. When a child is born, it is not achieving. During childhood the number of achievements is rapidly growing, in adolescence the development slows down and in adulthood it becomes stable. At this stage it is already possible to reliably assess the level of one's giftedness. The course of giftedness development of an average individual (with average talent) is shown in Figure 1. It also depicts the decrease in late adulthood, but this issue will not be discussed here.

In Figure 2, the curves representing children with above-average and below-average achievements correspond to the notion of giftedness as a stable personality characteristic. If the talent developed according to similar curves, evenly distributed around the average, we could use a talent assessment conducted anytime during the child's development to predict the level of his/her talent for the rest of the lifetime. However, this is not how it works. In Figure 3, there are curves representing children whose development was accelerated or delayed during childhood, but there was no difference between them in adulthood. The average curve lies right between them, just as before. Figure 4 shows more alternatives: a child with average development can experience accelerated (or decelerated) development later in life. An existence of none of these developmental trajectories does not affect the shape of the average curve, as shown in Figure 1.

As we can see, the average developmental curve is a result of many curves of different shapes. Those represent following variants of giftedness development:

M	average (throughout the whole life course),
A	above-average (Fig. 2),
B	below-average (Fig. 2),
C	accelerated in childhood (Fig. 3),
D	retarded in childhood (Fig. 3),
E	accelerated later in life (Fig. 4),
F	retarded later in life (Fig. 4).

A single talent assessment is not sufficient for the recognition of the curve representing a talent development of a particular child. The younger the child is, the less reliable the prediction is. It could be interesting to look at the examples of important figures whose development followed the presented curves. Among the personalities whose talent was apparent already during their childhood belong for example mathematician C. F. Gauss, Nobel prize-winning physicist Richard Feynman, musical composer W. A. Mozart, or painter Pablo Picasso. In literature (e.g. Dacey, Lennon, 1998), there are cases of "prodigies" that ultimately got lost among average or even below-average. Albert Einstein, by contrast, had difficulties in mathematics in elementary school, P. I. Tchaikovsky was refused admission to a conservatory due to lack of talent and Paul Gauguin did not start painting before his adult years.



The talent development is affected by the following 4 factors:

- | | |
|----|---|
| A. | <i>heredity</i> (and biological condition of an organism), |
| B. | <i>environment</i> (natural, physical, material and mainly social environment including education), |
| C. | <i>subject's own activity</i> (mediates the concurrence of heredity and environment), |
| D. | <i>random</i> (luck). |

The first two factors are listed in every textbook. The importance of subject's own activity (which is primarily intrinsic, but can be strongly encouraged or inhibited by the environment) was emphasized already by J. A. Comenius (Komenský, 1992) and to modern Slovak psychology was introduced by Ľ. Klindová (1970). The role of chance was already noticed by C. A. Helvétius (see Hříbková, 2009), later it was included in the model of giftedness by A. J. Tannenbaum (1983).

DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS AND CULTURE

The effects of social environment on psychological development is undeniable. Social environment is created and it creates the culture in the broadest sense of the word. It is important to point out that the environment is not just a passive scene for child's development, but rather an active factor that also affects child's own activity. The society has created an effective tool for influencing its members from an early childhood – education. Child's development proceeds in society and school as socialization and enculturation. Therefore, it is not surprising that there can be cultural differences in the character of psychological qualities – including giftedness (Gardner, 2011). Even the definition of giftedness can vary considerably across cultures. It is viewed differently by individualistic and achievement-oriented cultures than by collectivistic and life satisfaction-oriented cultures; it is evident mostly in activating component of giftedness (Dočkal, 2010b). Which types of giftedness a society distinguishes and which abilities and skills it favours is also culturally dependent (Gardner, *ibidem*).

The differences are present not only between remote cultures; they can also be found inside the industrial Euro-American culture. Let's now focus our attention on intelligence, which is viewed very similarly inside the Euro-American culture. Across these countries, intellectual abilities are very often assessed using the same intelligence tests. Therefore, the results we gathered in the process of Slovak standardization of selected intelligence tests could be compared with the results of other national standardization studies (Dočkal, 2006, 2009, 2011). The comparison showed that the level and especially the structure of children's abilities differ even in culturally close countries.

Dutch nonverbal test SON-R 2½-7 showed that at preschool age a dominant component of intellectual structure of Slovak children is abstract thinking, while German children performed best in the social (practical) thinking (Dočkal, 2009). This difference could be explained by the character of preschool education in Slovak kindergartens that 90 % of Slovak population attend.

At school age, the ability structure changes in response to school curricula and cultural traditions. The development of abilities between ages 6 to 16 is documented by the following graphs showing the results children obtained in test WISC-III (Dočkal, 2006).

Figure 5 shows the performance development of British, German, Czech and Slovak standardization samples in subtest *Arithmetic*. There are rather distinct differences among 6-year-old children that vanish at the age of 14. This subtest illustrates well the effect of school: The weak performance of young German-speaking children is caused by the Swiss part of the sample, as in many Swiss cantons the compulsory school attendance does not begin before the age of seven. Heterogeneity of the German sample, composed of German, Austrian and Swiss children, is documented also by the highest standard deviations



compared to other samples. The school effort in every analysed country led to the unification of mathematical performances at the end of the lower secondary education.

In Figures 6 and 7, the performance development in subtests *Picture arrangement* and *Puzzles* can be seen. Despite these subtests being nonverbal, the performances in compared national groups differ – by far the best scores were obtained by German children. Likely explanation for this fact is indicated in Figure 8. German children obtained the highest score in subtest *Symbol search* systematically during the whole analysed developmental period. The subtest focuses on attention and it requires higher levels of self-discipline. These are typical characteristics of German culture that manifest themselves directly in this subtest, but they also play an important role in completion of other performance tasks.

A direct comparison of verbal abilities is more difficult – national test versions are not exactly identical, the wording of the items can be modified, and some items can be completely changed. However, the psychometric properties of the items should be the same as in English original. Despite this fact we found interesting interethnic differences between children in verbal subtests. The subtest *Comprehension* can serve as an example (Fig. 9). German children obtained here the lowest scores and distinctly highest scores were obtained by young Brits. Unlike in Arithmetic, here the intergroup differences increase with age. German discipline, attention and compliance are not traits that could affect comprehension tasks. British culture and educational process are clearly leading in this situation. The results of Czech and Slovak children are close to the average, but nonetheless there are differences between them. At a younger school age Slovak children are closer to German than to Czech peers. The influence of culture is clearly documented by the qualitative analysis of answers. Czech and British children know right answer to the question “What is the purpose of safety belts in cars?” already at the age of eight. However, Slovak children very often answer: “That is to avoid getting caught by the police” or “avoid paying a fine”. In English and Czech version of the subtest is this item the third easiest, in Slovak version it dropped to the seventh place.

The abilities of high school students were tested using Intelligence Structure Test 2000 – revised. This test includes not only reasoning tasks but also memory tasks. The comparison of performances of German, Czech and Slovak adolescents brought striking results: Young Germans performed markedly better in reasoning tasks and worse in memory tasks. On the contrary, Slovaks excelled in memory tasks and the reasoning was weaker. The results of Czech students were somewhere in between (Dočkal, 2011). We cannot assume that Slovak children have better genetic predispositions for memorizing, and worse for reasoning. The results are clearly affected by Slovak school system that focuses mostly on memorized knowledge, while reasoning is not promoted enough.

IMPLICATIONS FOR PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT

In life practice, giftedness of a person is assessed based on his/her achievements in real life activities. But often, giftedness needs to be assessed as a potential for an activity, which the individual has not had a chance to perform yet. This is true especially for children. In such cases, the results of various tests are used. Our experiences with testing imply:

Culture-free tests trusted by previous generations of psychologists are a chimera. If the human characteristics are formed in the process of enculturation and the cultures differ, there must be differences not only in formed characteristics, but also in tools used to assess them. No test exists that could be adequately used across cultures. The same test can be used in similar cultures, but the national norms should always be employed. For members of significantly different cultures, different tests should be developed. This can be necessary even within one country. In Slovakia this applies to the members of Roma communities, whose culture and life experiences are very different from the culture and experiences of majority population (Dočkal, 2010a). We have already prepared some tests designed for Roma children, some are being prepared; it is indeed a long-term task.



OTHER INTERESTING FINDINGS

Here I summarise some of the findings concerning the talent development in Slovak circumstances (Dočkal, 2005), this time without intercultural comparison. The level of talent (as well as the number of exceptional talents) is related to the size of the city where children live. Furthermore, it is positively affected by parents' educational level, especially mothers'. Involvement of both parents in the upbringing of a child is also important (not in the sense of complete nuclear family, but in the sense of a participation of both father and mother and their cooperation when raising a child). Moreover, healthy development of a gifted child is influenced by parental support and sharing of child's interests, including those concerning child's future profession.

Among the children attending special educational programmes for intellectually gifted in Slovakia dominate the first-born boys (Laznibatová, 2012). We ascribe this to the tendency of Slovak parents to support intellectual talent of their first-born child but other types of talent of their younger children (Dočkal & Farkašová, 1996). In Slovak families, optimal conditions for the talent development are created for the second-born children. Apart from the parental influence, the second-born children have the opportunity to learn from their older sibling, what seems to be very effective (Dočkal, 2005). We did not find any relationship between talent development and the size of a family, but it needs to be mentioned that only minimum of Slovak families today has more than two children.

REFERENCES

- ▶ Dacey, J. S., Lennon, K. H. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ▶ Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN.
- ▶ Dočkal, V. (2006). Intercultural differences in intelligence in the mirror of European WISC-III standardizations. *Studia Psychologica*, 48(3), 213–228.
- ▶ Dočkal, V. (2009). Intercultural differences manifested in European standardizations of the SON-R 2½-7 nonverbal intelligence test. *Studia Psychologica*, 51(1), 35–51.
- ▶ DOČKAL, V. (2010a). *Etnické a rodové súvislosti školskej jpravenosti: implikácie a konzekvencie*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 45(3), 270–278.
- ▶ Dočkal, V. (2010b). *Odrážka kultúry v kognitívnom obraze európskych detí*. In: Ruisel, I., Prokopčáková, A. (Eds.): *Kognitívny portrét človeka (71–101)*. Bratislava: SaP.
- ▶ Dočkal, V. (2011). *Slovenská škola v zrkadle výsledkov I-S-T 2000 R [CD]*. In: Heller, D., Michálek, P. (Eds.): *Psychologické dny 2010. Cesty psychologie a psychologie cest (94–102)*. Praha: PEF ČZU; ČMPS.
- ▶ Dočkal, V., & Farkašová, E. (1996) *Rodinné zázemie pohybovo nadaných detí. 1. Tanečné talenty*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31(3), 212–226.
- ▶ Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. In: Heller, K. K., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (69–87)*. Oxford; New York; Seoul; Tokyo: Pergamon.
- ▶ Gardner, H. (2011). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences. 3rd ed. New York: Basic Books*.
- ▶ Heller, K. A. (1991). *The nature and development of giftedness: a longitudinal study*. *European Journal of High Ability*, 2(2), 174–188.
- ▶ Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Praha: Grada.
- ▶ Klindová, L. (1970). *Niektoré psychologické problémy nadania vo svetle najnovších výskumov. Jednotná škola*, 22(2), 145–158.
- ▶ Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.
- ▶ Laznibatová, J. (2012). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 4. vyd. Bratislava: Iris*.
- ▶ Marland, S. P. jr. (1971). *Education of the gifted and talented*. Report to the Congress of U.S.A. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.



- ▶ Perleth, CH., Lehwald, G., Browder, C. S. (1993). Indicators of high ability in young children. In: Heller, K. K., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (283–310). Oxford; New York; Seoul; Tokyo: Pergamon.
- ▶ Remplein, H. (1975). *Psychologie der Persönlichkeit. Die Lehre von der individuellen und typischen Eigenart des Menschen*. 7. Auflage. München; Basel: Ernst Reinhardt.
- ▶ Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261.
- ▶ Vandebos, G. R. (Ed.). (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington D.C.: APA.
- ▶ Witte, P. A. (Ed.). (1951). *The Gifted Child*. Boston: Heath, 1951.

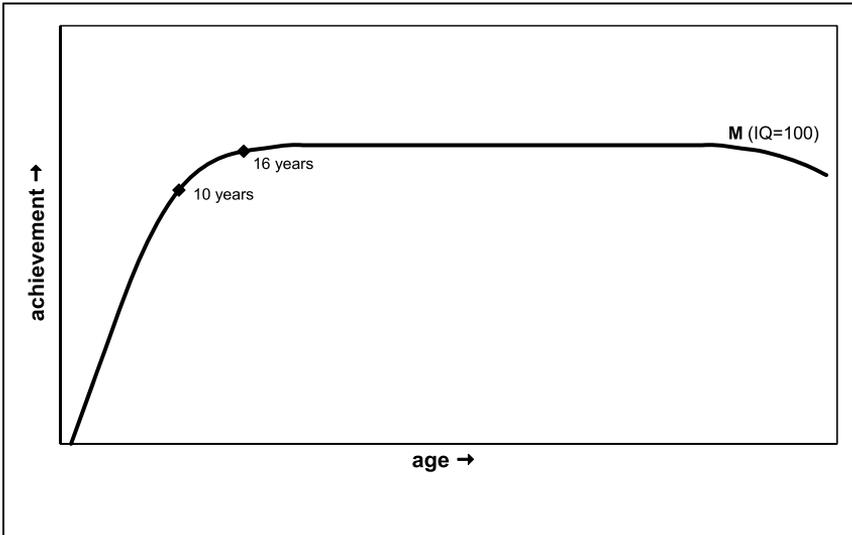


Fig. 1: Standard development of giftedness in the course of life.

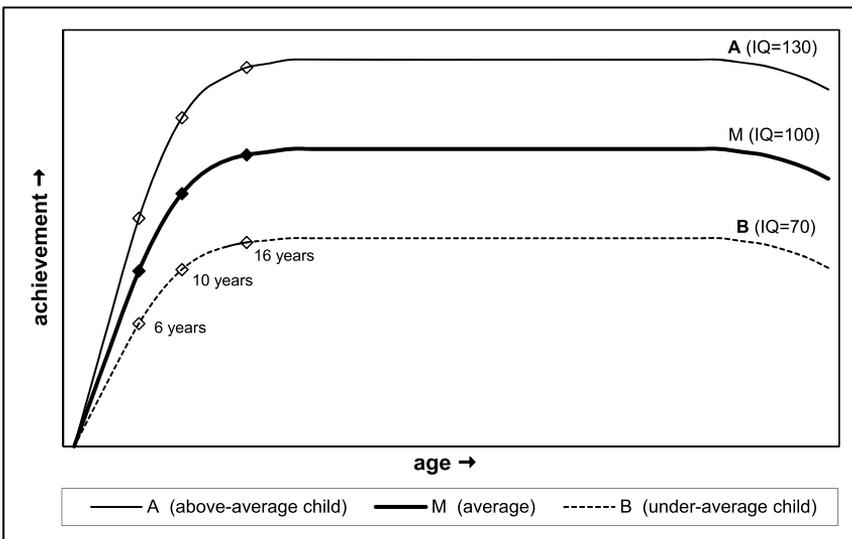


Fig. 2: Development of above-average and under-average giftedness.



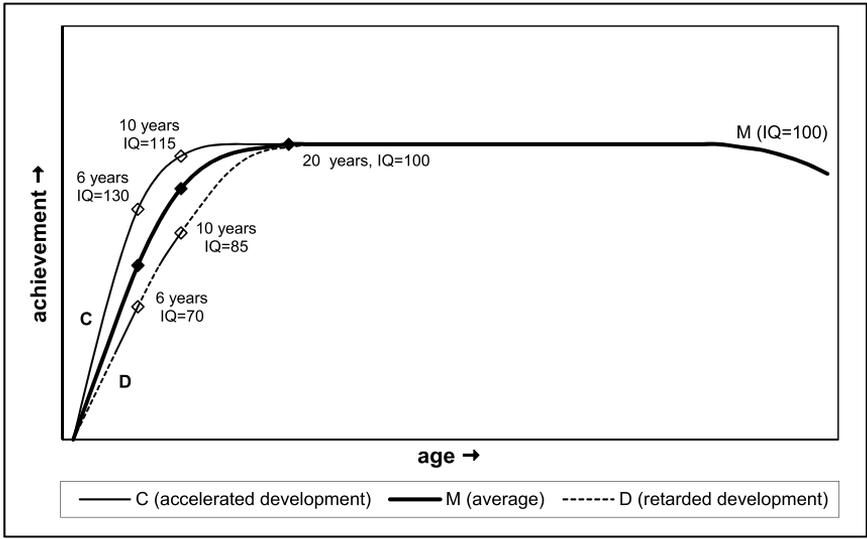


Fig. 3: Giftedness development accelerated and retarded only in childhood.

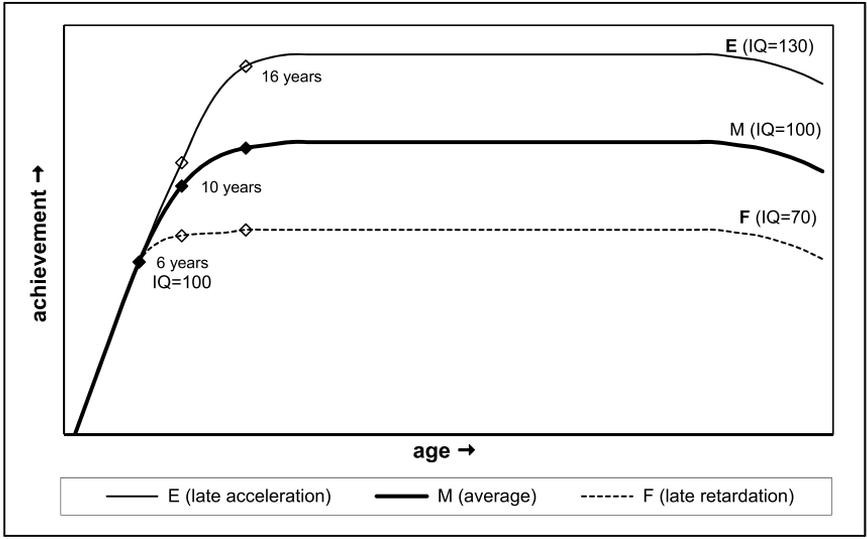


Fig. 4: Late acceleration and late retardation of giftedness development.



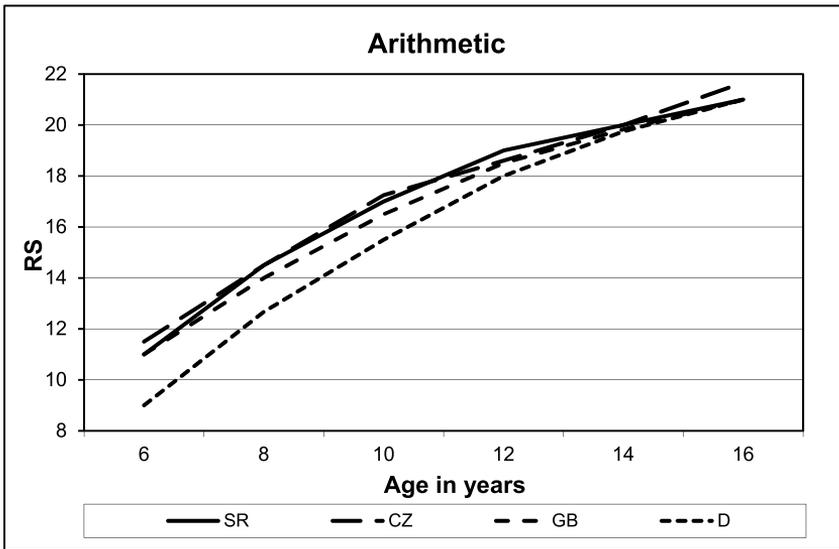


Fig. 5: Development of abilities at school age – Arithmetic subtest (WISC-III).

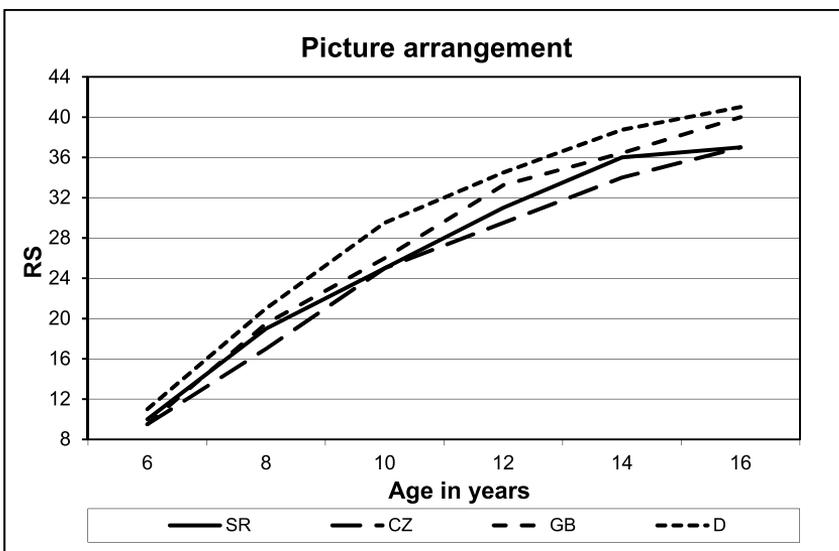


Fig. 6: Development of abilities at school age – Picture arrangement subtest (WISC-III).



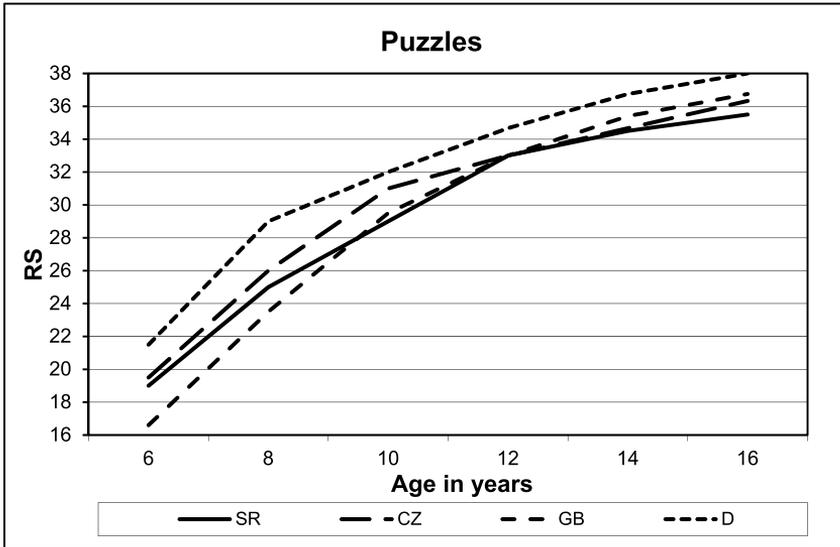


Fig. 7: Development of abilities at school age – Puzzles subtest(WISC-III).

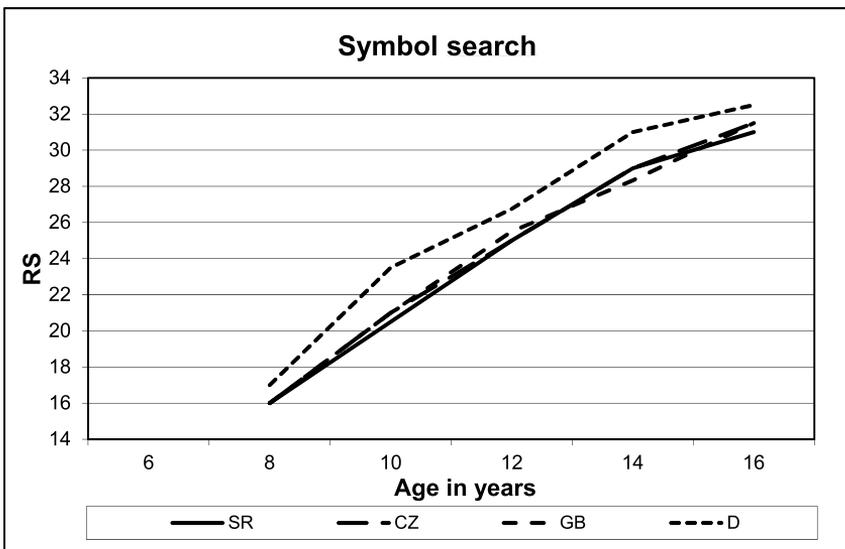


Fig. 8: Development of abilities at school age – Symbol search subtest (WISC-III).



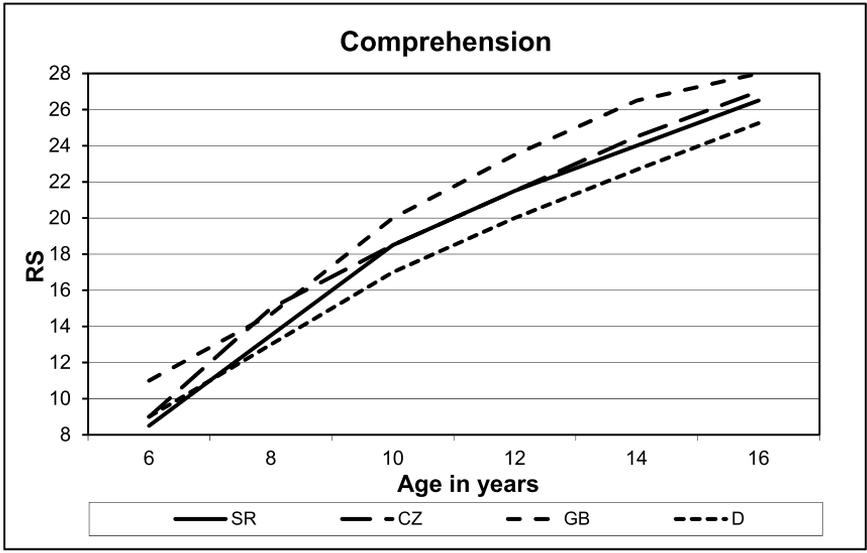


Fig. 9: Development of abilities at school age – Comprehension subtest (WISC-III).



QUELS ENJEUX ? QUELLES PERSPECTIVES ?

AGNÈS FLORIN

Université de Nantes, Nantes, France

1. INTRODUCTION

Je souhaite vous proposer une réflexion, en partie prospective, sur la notion de qualité de vie des enfants, en référence d'une part aux travaux internationaux et d'autre part à plusieurs recherches de mon équipe à Nantes sur la qualité de vie des enfants : une auto-évaluation de la qualité de vie à l'école par un millier d'élèves (une partie d'entre eux a été suivie pendant 3 ans¹) et une analyse du point de vue des professionnels de l'école. Je souhaite également examiner les enjeux, individuels et collectifs, de cette question : quelle est la définition de la qualité de vie des enfants à l'école, au niveau international, et quelles sont les méthodologies permettant de l'appréhender ? que nous disent les comparaisons internationales de la qualité de vie des enfants à l'école ? Quel est le point de vue des écoliers et des collégiens en France sur leur qualité de vie à l'école et son évolution ? Comment et pourquoi prendre en compte la parole des enfants sur leur vie scolaire et les décisions qui les concernent à l'école ?

2. LE CONCEPT DE QUALITÉ DE VIE DES ENFANTS A L'ÉCOLE ET COMMENT L'ÉVALUER

Je ne reprendrai pas ici l'historique du concept de qualité de vie (QdV), qui a été présenté précédemment². L'étude de la QdV des enfants, dont celle de leur bien-être perçu est une manière de rendre compte (OCDE, 2009), s'inscrit dans ces évolutions. Selon Raghavan et Alexandrova (2014), ces travaux se sont véritablement développés lorsqu'on est passé de préoccupations centrées sur la protection de l'enfant (*child welfare*) à la prise en compte de ses capacités dans différents aspects (personnel, interpersonnel, familial, etc.) de son développement. Ainsi, le bien-être des enfants a tout d'abord été étudié sur la base d'indicateurs objectifs et négatifs, tels que les taux de mortalité, de maladie ou des problèmes de comportement, des troubles et des handicaps (Ben-Arieh & Frones, 2007 ; Dinisman, Montserrat et Casas, 2012 ; OCDE, 2009). Et, dès les années 1960, des sociologues (Bauer, 1966) ont construit des indicateurs de ce type et les ont utilisés dans des enquêtes internationales pour aider les décideurs politiques à guider l'action publique (Brown, 2007). Cette conception objective est encore présente aujourd'hui puisqu'une enquête récente de l'OCDE (2009) compare le bien-être des enfants de 30 pays à partir de six dimensions (bien-être matériel, logement et environnement, bien-être éducationnel, santé et sécurité, comportements à risques, qualité de la vie scolaire), chaque dimension étant déclinée en plusieurs indicateurs.

Toutefois, cette conception a été profondément renouvelée du fait d'évolutions sociétales marquées par la reconnaissance que l'enfant dispose de droits (Convention Internationale des Droits de l'Enfant, 1989) et par le fait que l'enfance n'est pas que le passage vers l'état adulte : c'est une période spécifique du développement qui doit être étudiée en tant que telle (Ben-Arieh & Frones, 2007). Les travaux sur le bien-être des enfants, développés depuis la fin du 20ème siècle (Ferrière, Bacro, Florin & Guimard, 2016), incluent

¹ Recherche financée en France par le Ministère de l'éducation nationale, le Défenseur des droits et l'agence pour la cohésion sociale et l'égalité.

² Cf. le texte de Jean-Pierre Pourtois.



de plus en plus fréquemment des indicateurs subjectifs pour appréhender la façon dont les enfants eux-mêmes perçoivent leurs conditions de vie (Florin, 2017). Les aspects négatifs du comportement et de la vie des enfants sont délaissés au profit d'éléments positifs comme leurs motivations, leurs aspirations et leurs besoins. Par ailleurs, de nouveaux domaines de la vie des enfants (compétences civiques, sécurité, activités, etc.) sont étudiés, en plus des domaines traditionnels de l'éducation et de la santé, l'objectif étant de comprendre comment les expériences que vit l'enfant dans son environnement façonnent son développement.

Le cadre de référence sous-jacent est souvent le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), pour qui les interactions entre les personnes et entre les lieux de vie sont les clés du développement, au cœur des échanges entre plusieurs systèmes dont on ne reprendra pas ici la définition. Comment un changement dans l'une des composantes d'un système influence-t-il les autres ? On peut ainsi examiner les liens entre qualité de vie des enfants et celle des adultes, entre qualité de vie à l'école et qualité de vie globale, ou la place de la qualité de vie de l'enfance dans les trajectoires de vie.

Plusieurs termes sont utilisés pour rendre compte de la perception de ces expériences de vie : qualité de vie, bien-être, satisfaction de vie. La satisfaction de vie des enfants et des adolescents se décomposerait en plusieurs domaines relatifs à : la famille, l'école, le soi, les amis et le milieu de vie (Huebner & Gilman, 2002 ; Randolph et al., 2009 ; Suldo et al., 2006).

La satisfaction de vie scolaire correspond à une évaluation cognitive et affective de la satisfaction globale des expériences vécues à l'école (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001). En effet, les enfants passant la majorité de leur temps à l'école, du moins dans les pays développés, le contexte scolaire et les expériences qu'ils y vivent jouent un rôle essentiel dans leur bien-être général et leur satisfaction de vie globale (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015).

Il n'existe pas à notre connaissance de définition précise de la QDV à l'école. Mais par analogie au concept de QDV en général, on peut considérer qu'elle intègre à la fois des aspects objectifs (conditions de scolarisation des élèves, taille de l'école, climat scolaire, etc.), et des aspects subjectifs, selon la perception qu'ont les élèves de leurs expériences scolaires et la valeur émotionnelle qu'ils leur attribuent. En effet, le milieu scolaire n'est pas neutre (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003) : les établissements scolaires influent sur le développement parce que leurs caractéristiques affectent les représentations que les enfants se font de leur environnement scolaire qui, à leur tour, affectent leurs cognitions et leurs comportements liés à l'école (Wang & Holcomb, 2010).

Quelques auteurs ont proposé des modélisations pour identifier les dimensions objectives du contexte scolaire susceptibles d'agir sur le bien-être perçu à l'école ou sur le développement psychologique des enfants. Je me limiterai ici à en présenter brièvement deux.

Le modèle de Baker, Dilly, Aupperlee & Patil (2003) théorise l'impact de l'environnement scolaire sur le développement de l'enfant en s'inspirant de l'approche de Bronfenbrenner (1979) et de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) selon laquelle les personnes ont trois besoins fondamentaux : autonomie, compétences et appartenance sociale. Les établissements scolaires constituent des environnements psychologiquement positifs lorsqu'ils répondent de manière appropriée aux besoins fondamentaux de développement des élèves.

Le modèle de Eccles et Roeser (2011), comme le précédent, mais plus large et ambitieux, se réfère aussi à l'approche de Bronfenbrenner (1979) et formalise les caractéristiques de l'environnement scolaire qui peuvent impacter divers aspects du développement des jeunes (personnalité, motivation à apprendre, compétences psychosociales et bien-être). L'environnement scolaire est conçu comme un système comportant sept niveaux susceptibles d'influencer le développement de l'enfant et de l'adolescent : les activités académiques, la structure sociale des activités d'apprentissage en classe (taille et composition des groupes, pédagogie visant ou non la compétition), la qualité de la pédagogie et le climat de la classe, la politique de différenciation curriculaire, la structure organisationnelle de l'établissement et sa culture, les relations entre l'école, les familles et la communauté, le système de gouvernance national et donc la politique éducative.



L'environnement scolaire est caractérisé par un ensemble de processus (politiques, culturels, économiques, organisationnels, interpersonnels et liés à l'instruction) qui interagissent et façonnent le développement des éducateurs et des élèves. Les effets de la scolarisation sur le développement sont médiatisés par les élèves eux-mêmes, au travers de leurs perceptions subjectives et de leurs actions, selon la diversité des élèves, qu'elle soit d'origine culturelle, ethnique, socio-économique, etc.

Les recherches sur le bien-être des élèves à l'école se sont attachées surtout à évaluer le bien-être scolaire et ses différences interindividuelles et à examiner son impact sur d'autres variables comme la qualité de vie de l'enfant ou de l'adolescent, sa santé ou ses résultats académiques.

Deux types de mesures sont utilisées pour apprécier le bien-être subjectif à l'école : la satisfaction scolaire des élèves et leur satisfaction dans différents domaines de leur vie scolaire (Huebner, Kimberly, Jang, Long, Kelly, & Lyons, 2014).

Les autoévaluations sont préférées aux hétéro-évaluations pour apprécier directement le vécu des élèves (Huebner et al., 2014). La satisfaction scolaire globale est généralement évaluée au moyen d'outils unidimensionnels comportant des items du type : « J'aime l'école », comme dans l'étude internationale HBSC (Currie & al, 2008). Mais la satisfaction de la vie scolaire comporte plusieurs dimensions, d'où le recours fréquent à des outils multidimensionnels qui apprécient le degré de satisfaction des élèves dans différents aspects de la vie scolaire : relations avec les enseignants, relations avec les pairs, intérêt pour les apprentissages scolaires, sentiment de sécurité, etc. (Epstein & Mc Partland, 1976 ; Kong, 2008).

3. LES COMPARAISONS INTERNATIONALES DE LA QUALITÉ DE VIE DES ENFANTS À L'ÉCOLE

Cette nouvelle approche de l'enfance dans laquelle la QDV des enfants est appréhendée à partir de leur propre point de vue est très présente dans les grandes enquêtes internationales. Par exemple, dans le bilan Innocenti 7 (UNICEF, 2007), le bien-être des enfants des 21 pays participants est évalué au moyen de 40 indicateurs, dont plusieurs les interrogent directement sur leur santé, leur vie scolaire et leur satisfaction de vie. Dans le rapport Innocenti 13 (UNICEF, 2016) sur les inégalités de bien-être des enfants, trois indicateurs objectifs (revenu, éducation et santé) et un indicateur subjectif (satisfaction dans la vie) sont utilisés pour comparer les 41 pays participants.

Selon le suivi de jeunes de 15 ans de l'OCDE (PISA 2012³), la grande majorité d'entre eux (80 %) se sent bien à l'école. De bonnes relations enseignants-élèves sont liées à de meilleures performances en maths et à leur sentiment de bien-être et d'appartenance à l'école ; la qualité du bien-être joue un rôle dans la perception qu'a le jeune de l'école et des apprentissages. Mais le bien-être est-il considéré dans les établissements comme aussi important que la réussite scolaire ? Ce serait le cas pour 71 % des élèves des pays de l'OCDE, ceux qui sont scolarisés dans des établissements dont le directeur déclare que les enseignants accordent autant d'importance à l'épanouissement social et affectif de leurs élèves qu'à leur réussite scolaire. Mais ce pourcentage varie d'un pays à l'autre : s'il est supérieur à 90 % dans plusieurs pays, c'est en France qu'il est le plus faible, cet avis n'étant partagé que par un peu moins de la moitié des chefs d'établissements.

L'enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2012 révèle que 80 % des élèves des pays de l'OCDE (2013) déclarent se sentir chez eux à l'école, mais c'est le cas seulement de 47 % des élèves français, qui ont le plus faible sentiment d'appartenance à l'école et un niveau d'anxiété dans l'apprentissage des mathématiques très élevé.

³ PISA : *Programme for International Student Assessment* / Programme international pour le suivi des acquis des élèves.



Plusieurs raisons expliquent l'intérêt récent porté à l'étude de la QDV à l'école. La première tient à l'évolution des objectifs des systèmes éducatifs, toujours objet de débats, quelquefois houleux en France (Gauthier & Florin, 2016). En effet, longtemps préoccupés par les performances des élèves et les facteurs cognitifs impliqués dans les apprentissages scolaires (Elmore & Huebner, 2010 ; Verkuyten & Thijs, 2002), en lien avec le développement des évaluations internationales (Suldo et al., 2006), les systèmes éducatifs ont progressivement pris en compte des objectifs plus larges afin de tenir compte des évolutions économiques, technologiques et sociales. Ainsi, comme le souligne la Commission des communautés européennes (2007), l'éducation et la formation doivent viser le développement de compétences tout au long de la vie tout en favorisant l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale. Il en résulte que l'un des enjeux essentiels pour l'éducation et la formation des adultes de demain est de considérer les élèves comme des acteurs de leur développement et de les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être (Florin, 2011). Toutefois, la QDV des élèves est encore peu étudiée et surtout peu prise en compte actuellement dans les politiques éducatives (Christenson & Anderson, 2002 ; Elmore et Huebner, 2010). Une autre raison s'appuie sur le fait que l'école est un lieu essentiel dans la vie des élèves (Hui & Sun, 2010), parce qu'ils y passent beaucoup de temps⁴ et qu'elle est un lieu de socialisation dans lequel ils développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels (Karatzias, Power, Flemming, Lennan, Swanson, 2002). De ce fait, les expériences vécues dans ce cadre sont susceptibles de jouer un rôle dans leur QDV globale, leur développement personnel et leur trajectoire de vie (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003 ; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009).

La QDV à l'école est donc pour la recherche en éducation une thématique à travailler en tant que telle, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats académiques des élèves, ou en interaction avec elles.

Plusieurs facteurs sont fréquemment associés à la satisfaction de vie scolaire, selon Randolph, Kangas, & Ruokamo (2010), qui tiennent à l'environnement de la classe/de l'école (atmosphère positive en classe, assistance mutuelle des élèves, représentations positives de l'enseignant, etc.), aux relations sociales (soutien de la part des enseignants et des élèves, absence d'intimidation), à des caractéristiques individuelles (âge, sexe, niveau scolaire). D'autres facteurs ne semblent pas associés à la satisfaction de vie scolaire : les caractéristiques socioculturelles des élèves, leurs performances scolaires évaluées au même moment.

4. LE POINT DE VUE DES ECOLIERS ET DES COLLÉGIENS EN FRANCE SUR LEUR QUALITÉ DE VIE A L'ÉCOLE ET SON ÉVOLUTION

4.1. LES OUTILS D'ÉVALUATION

Les travaux actuels donnent la priorité aux outils multidimensionnels d'évaluation, en lien avec la conception multidimensionnelle et subjective du bien-être et de la qualité de vie. Ils renseignent de manière plus précise que les outils unidimensionnels (exemple : j'aime l'école) sur les dimensions du bien-être à l'école et fournissent ainsi des indications sur les actions à mener pour améliorer la qualité de vie scolaire. En effet, être globalement satisfait de l'école n'implique pas nécessairement une évaluation positive de toutes les expériences vécues dans ce contexte, comme nous avons pu le vérifier avec le questionnaire de bien-être à l'école (BE-scol⁵) que nous avons construit et validé auprès d'un millier d'écoliers et de collégiens des différentes strates d'établissements : publics, réseaux d'éducation prioritaires (REP), privés (Guimard, Bacro, Florin & al., 2015).

⁴ En France, par exemple l'espérance de scolarisation pour un enfant entrant en maternelle est d'environ 18,3 années dont 2,9 années dans l'enseignement supérieur (MEN, 2016).

⁵ Le questionnaire BE-scol et nos autres outils d'évaluation de la qualité de vie des enfants sont téléchargeables gratuitement sur le site du CREN, à la rubrique « documents scientifiques multimédia » : www.cren.univ-nantes.fr



Parmi les 6 dimensions de ce questionnaire, plusieurs donnent lieu à une majorité d'évaluations positives par les élèves : les relations avec les autres enfants, la classe, le sentiment de sécurité. En revanche, d'autres sont évaluées négativement par une majorité d'élèves : les activités scolaires (trop de travail à l'école et trop de devoirs à la maison), les relations avec les enseignants (ils devraient expliquer davantage les choses difficiles, ils ne félicitent pas assez souvent les élèves), et, surtout, les évaluations (60 % des écoliers et 75 % des collégiens ont peur d'avoir une mauvaise note ; ils ont peur quand leur enseignant parle avec leurs parents, peur de se tromper en faisant des exercices). Et les évaluations des collégiens s'avèrent plus négatives que celles des écoliers : le bien-être diminue au collège.

4.2. LES PROFILS DE BIEN-ÊTRE ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES

Le suivi longitudinal d'une partie des écoliers et des collégiens pendant deux ans (557 élèves) et même trois ans (pour 295 d'entre eux), en lien avec leurs performances scolaires évaluées par les enseignants et d'autres évaluations (satisfaction de vie, sentiment d'efficacité personnelle) a permis de dégager trois profils d'élèves (Bacro, Guimard, Florin & al., 2017). Les « satisfaits et sereins » (près de 50 % des élèves) sont satisfaits de leurs relations avec les enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école ; ils semblent bien intégrés dans leur groupe de pairs, se sentent plutôt en sécurité et ne manifestent pas un niveau d'anxiété élevé dans leur rapport aux évaluations. La 2ème année de l'étude, ils ont de meilleures performances scolaires, sont plus satisfaits de l'école et ont une meilleure qualité de vie globale, comparativement aux autres enfants. Il s'agit majoritairement d'écoliers, et ce profil est plus fréquent dans le privé que dans le public. Les deux autres profils, en revanche, sont constitués d'enfants qui semblent éprouver des difficultés sur certaines, voire toutes les dimensions du bien-être à l'école. Ainsi, les « peu satisfaits mais sereins » (près d'1/3 des élèves, surtout des collégiens et plus souvent dans le public que dans le privé ou en REP), portent un regard particulièrement négatif sur les relations avec les enseignants, leur classe et les activités proposées à l'école mais semblent bien intégrés, se sentent en sécurité et n'ont pas de problèmes avec les évaluations. Ces enfants sont les moins satisfaits de l'école un an plus tard. Enfin, les « peu satisfaits et inquiets » (près d'1/4 des élèves, en majorité des garçons, plutôt écoliers que collégiens) sont peu satisfaits des relations avec leurs enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école ; ils se perçoivent comme ayant des difficultés dans leurs relations paritaires, se sentent assez peu en sécurité et sont plutôt anxieux par rapport aux évaluations. Ce profil est plus fréquent en REP.

Les élèves qui se sentent bien à l'école les deux années suivantes ont de meilleurs résultats scolaires, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) plus élevé que les autres élèves. Les analyses en cours (Guimard, Bacro, Florin & Gaudonville, 2017) montrent que les deux dimensions du bien-être scolaire qui contribuent le plus à expliquer les performances scolaires d'une année à l'autre sont la satisfaction par rapport aux relations avec les enseignants et aux activités scolaires. On note également que le SEP (Bandura, 1997) explique la relation entre bien-être à l'école et performances scolaires à court et moyen terme (1 an et 2 ans après) : plus les élèves sont heureux à l'école, plus ils se sentent compétents et plus leurs performances scolaires sont élevées. Les analyses statistiques montrent que le SEP médialise également le lien entre la satisfaction qu'ont les élèves de leurs relations avec les enseignants et les performances scolaires deux ans plus tard. Ces résultats confirment l'approche interactionniste à laquelle nous nous référons pour analyser le processus de construction du bien-être à l'école et ses liens avec les performances scolaires.

La fréquence de certaines réponses des écoliers et des collégiens permet de cerner comment améliorer la qualité de vie scolaire : engager des débats entre élèves et enseignants, développer le sentiment d'appartenance à la communauté éducative (en incluant les professionnels de l'école et les familles) et des pratiques d'évaluation encourageantes, assurer un soutien scolaire pour tous les élèves, les habituer à travailler en groupe, travailler les compétences sociales et encourager leurs initiatives, assurer une meilleure transition entre l'école et le collège, etc. Ces propositions peuvent être modulées selon les établissements, en fonction des enquêtes qu'ils réalisent eux-mêmes auprès de leurs élèves. Mieux évaluer la qualité de vie des enfants et leur bien-être scolaire subjectif, en impliquant les enfants eux-mêmes dans le processus de cette évaluation,



permet de croiser leur point de vue avec ceux des adultes qui contribuent à leur développement (Ferriere, Bacro, Florin & Guimard, 2016).

5. PRENDRE EN COMPTE DE LA PAROLE DES ENFANTS SUR LEUR VIE SCOLAIRE ET LES DÉCISIONS QUI LES CONCERNENT À L'ÉCOLE

5.1. PRENDRE EN COMPTE LE POINT DE VUE DE TOUS LES ACTEURS SOCIAUX IMPLIQUÉS

Prendre en compte le point de vue de tous les acteurs, enfants et adultes, pour les questions qui concernent leur vie est une nécessité pour comprendre la complexité des réalités sociales dans des contextes sociaux concrets. Rappelons que le mouvement des indicateurs sociaux (qui s'est développé dans les années 60) a permis à partir des années 2000 l'intégration des perceptions, évaluations, aspirations, visions de certaines dynamiques sociales et changements sociaux par les adultes. Les enfants et adolescents sont également des agents sociaux importants dans les dynamiques sociales, dont il faut tenir compte, en espérant qu'il faudra moins de temps pour y parvenir que ce fut le cas avec les adultes.

Intégrer les indicateurs subjectifs de la qualité de vie des adultes dans l'évaluation de programmes spécifiques n'a été accepté que depuis quarante ans comme voie d'amélioration des politiques publiques. Alors que des outils commencent à être disponibles pour l'auto-évaluation par les enfants de leur qualité de vie, à l'école et dans leurs autres contextes de vie (Toussaint, Florin & Schneider, 2017), que d'autres sont à construire et à valider pour les très jeunes enfants, permettant d'analyser les spécificités de leur bien-être et leur impact sur leurs trajectoires de développement, espérons que les données qu'ils apportent permettront de reconnaître les enfants, sans attendre, comme des acteurs sociaux importants dans les dynamiques sociales. Il y a là des enjeux essentiels pour l'éducation et la formation des adultes de demain, tout autant que pour la définition des politiques publiques.

5.2. PRENDRE EN COMPTE L'EXPERTISE DES ENFANTS

C'est une question d'éthique et de droit⁶ et un intérêt social et scientifique : il s'agit là d'un changement philosophique, que Ben-Arieh (2008) a appelé la « naissance du mouvement des indicateurs de l'enfance » et qui est lié à trois évolutions méthodologiques : l'importance croissante de la perspective subjective (UNICEF, 2016) ; l'enfant considéré comme « unité d'observation » ; l'utilisation accrue des données récoltées et de la diversité croissante des sources de données.

Permettez-moi de citer ce passage emprunté à l'écrivain américain Montgomery (1989)⁷ : « Il y a cette chose qui arrive aux enfants : si personne ne les regarde, rien ne se produit pour eux... Quand on est tout petit, en fait, on comprend qu'il ne sert à rien de s'élaner du plongeur de la piscine si personne ne vous regarde. L'enfant qui hurle « Regarde-moi ! Regarde-moi ! » n'est pas en train de quémander de l'attention, il plaide pour sa propre existence. »

Les compétences des jeunes enfants sont celles que les adultes sont capables de leur reconnaître au quotidien. Ces résultats doivent nous inciter à être attentifs à leurs compétences, au moins autant qu'à leurs difficultés et aux apprentissages en train de se faire, à leur appétit de savoir et à leur besoin de trouver du sens à leur environnement. Cet appétit a besoin d'être nourri, à l'école et dans la famille, et d'autant plus à l'école lorsqu'il ne l'est pas assez dans la famille. Ceci doit aussi nous rendre attentifs à nos évaluations explicites et implicites, qui sont perçues très tôt par les enfants et peuvent les décourager pour longtemps lorsqu'elles sont négatives, comme j'ai pu le montrer dans des travaux déjà anciens (Florin, 1987).

⁶ En référence à la Convention internationale des droits de l'enfant (Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989).

⁷ Montgomery, M.R. (1989), *Saying Goodbye : a Memoir for Two Fathers*. NY, Alfred A. Knopf.



Les enjeux sont importants pour l'avenir : l'apprentissage par les enfants du rôle d'interlocuteur qui suppose de pouvoir prendre la parole avec confiance, leur apprendre à apprendre et à réguler eux-mêmes leurs propres activités, à participer aux décisions qui les concernent, et, à terme, développer leur capacité d'agir dans le monde (empowerment), associer les enfants aux décisions qui les concernent dans leur vie scolaire. Tout cela fait partie des savoirs scolaires, en lien avec les finalités assignées à l'éducation et la formation (Gauthier et Florin, 2016).

Promouvoir une école de la confiance suppose de savoir identifier et valoriser les progrès, d'encourager l'enfant, plutôt que repérer les manques. C'est un enjeu individuel, pour chaque enfant scolarisé. C'est aussi un enjeu collectif, de société, une manière de préparer l'avenir et éviter le pessimisme des adultes : le « pessimisme français » est régulièrement mis en évidence par l'INSEE (cf. enquête 2011).

Comme l'a écrit une économiste française (Claudia Senik, 2012), « Les politiques devraient prendre en compte l'influence indiscutable des facteurs psychologiques et culturels dans la perception du bien-être. Et comme ceux-ci sont en partie acquis à l'école, et dans d'autres instances de socialisation, cela pointe de nouveaux aspects des politiques publiques liés aux aspects qualitatifs de notre système éducatif. »

Pour notre part, nous avons développé en France un partenariat scientifique avec le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la qualité de vie à l'école (colloque de juin 2017, résumés et diaporamas : <https://qdvecole.sciencesconf.org>; revues de questions en ligne sur le site Cnesco : www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole)

Nous allons poursuivre dans cette voie en participant au projet international Children's Worlds (www.isciweb.org) sur la qualité de vie des enfants de 8, 10 et 12 ans dans plus de 40 pays du Nord et du Sud, avec trois objectifs : mieux connaître leurs propres perceptions et évaluations de leur bien-être ; sensibiliser enfants, parents, leaders d'opinion, professionnels et grand public au bien-être des enfants et à leur situation de vie ; influencer les politiques gouvernementales.

RÉFÉRENCES

- ▶ Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, n°1, 61–80.
- ▶ Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003) The Developmental Context of School Satisfaction : Schools as Psychologically Healthy Environments, *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- ▶ Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- ▶ Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 1, 3–16.. doi:10.1007/s12187-007-9003-1
- ▶ Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I. & Corbien, J.E. (eds).(2015). *Handbook of Child Wellbeing. Theories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- ▶ Ben-Arieh, A. & Frones, I. (2007). Indicators of Children's Well-being: What should be Measured and Why? *Social Indicators Research*, 84(3), 249–250.
- ▶ Brown, B.V. (2007). *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture*. New York: Lawrence Erlbaum Associates on later outcomes. In *CEE Discussion Paper 00092*.
- ▶ Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ▶ Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary : The centrality of the learning context for student's academically skills. *School Psychology Review*, 31, 378–393.
- ▶ Commission des Communautés Européennes (2007). L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation. *Communication de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions* {sec(2007) 1484}.



- ▶ Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, (2), 225–243.
- ▶ Currie, C. et al., (2008). Inequalities in Young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey. *Health policy for children and adolescents*, n°5.
- ▶ Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102, 303–318.
- ▶ Dinisman, T., Montserrat, C. & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth service Review*, 34, ; 2374–2380.
- ▶ Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21–1, 225–241. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- ▶ Elmore, G., & Huebner, S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences : Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537.
- ▶ Epstein J.L., & McPartland. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30.
- ▶ Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., Guimard, P. (2016) Le bien-être en contexte scolaire : l'intérêt d'une approche mixte par triangulation méthodologique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111, 341–365.
- ▶ Florin, A. (1987), Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 31–42.
- ▶ Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64(1), n°511, 15–29.
- ▶ Florin, A. (2017). Les évaluations de leur qualité de vie par les enfants. *Enfance*, n°1, 5–11.
- ▶ Gauthier, R.F. & Florin, A. (2016). Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative. Rapport pour Terra Nova. <http://nova.fr/rapports/que-doit-on-apprendre-a-ecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative>
- ▶ Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. & Ngo, H.T. (2015). Le bien-être à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations*, n°88–89, 163–184.
- ▶ Huebner, E.S., Ash, C., & Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167–183.
- ▶ Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60(1–3), 115–122.
- ▶ Huebner, E.S., Kimberly, J.H., Jang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons M.D. (2014). Schooling and children's subjective Well being. In A. Ben Arieh, F. Casa, I. Frones, J.E. Corbin (editors). *Handbook of Child Well Being*. Springer reference, volume 2. pp. 797–819.
- ▶ Hui, E. & Sun, R., (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155–172.
- ▶ INSEE (2011). *Enquêtes trimestrielles de conjoncture* (www.insee.fr)
- ▶ Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Educational Psychology*, 22(1), 33–50.
- ▶ Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111–129. DOI 10.1007/s10984-008-9040-9.
- ▶ OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, OCDE.
- ▶ OCDE (2012). Social determinants of health and well-being among young people.
- ▶ OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- ▶ Raghavan, R. & Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*. DOI 10.1007/s11205-014-0665-z.
- ▶ Randolph, J.J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicator Research*, 2(1), 79–93.



- ▶ Randolph, J.J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Study*, 11(2), 193–204.
- ▶ Senik C., (2012). The french unhappiness puzzle: the cultural dimension of happiness », Paris School of Economy, working paper n°2011–34, 2012.
- ▶ Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582.
- ▶ Toussaint, E., Schneider, B. & Florin, A. (2017). La qualité de vie des enfants accueillis en protection de l'enfance. *Enfance*, n°1, 123–141.
- ▶ UNICEF (2007). La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches. Bilan Innocenti 7. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- ▶ UNICEF (2016). Bilan Innocenti 13. Équité entre les enfants, tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches. www.unicef.fr
- ▶ Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002, august). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- ▶ Wang, M.T. & Holcomb, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School, *American Educational Research Journal*, 47, 3, 633–662. DOI: 10.3102/0002831209361209.



CONTEXTES ÉDUCATIFS NUMÉRIQUES ET BIEN-ÊTRE. SOUTENIR LES MÉDIATIONS AVEC LES ESPACES NATURELS ET LES NON-HUMAINS DISCURSIFS.

VÉRONIQUE FRANCIS

Ecole Supérieure du Professorat et de l'éducation, Université d'Orléans, Orléans, France
Université Paris Nanterre, Paris, France

RÉSUMÉ

Les usages des technologies numériques se sont largement étendus aux espaces familiaux et selon les données d'Eurostat (2015), le pourcentage de foyers avec enfants connectés à Internet atteint 89 % dans les pays de l'UE. Entre les recherches d'informations sur la santé, l'éducation, la scolarité ou les loisirs et les échanges sur les réseaux sociaux numériques, les usages des familles peuvent être intensifs. La présence des outils connectés dans les environnements des familles amène les enfants à interagir, en compagnie de leurs aînés ou seuls, avec ces interfaces numériques devenus objets de leur quotidien.

Ce texte s'appuie sur un corpus composé d'observations et d'entretiens auprès des professionnelles, les assistantes maternelles et les enseignantes des écoles maternelles qui a été collecté entre 2010 et 2017 dans les contextes de vie des jeunes enfants. L'analyse s'est dans un premier temps centrée sur les usages numériques, notamment à partir de l'étude des blogs qui, à partir des années 2000 se sont progressivement imposés comme supports de communication et outils de coéducation. Le recueil de données a ensuite été élargi pour intégrer les observations concernant les pratiques qui se développent parallèlement aux usages numériques, celles reliées aux espaces naturels et mobilisant les médiations avec les mondes végétal et animal. L'objectif de ce texte est de faire apparaître les déploiements conjoints des pratiques sociotechniques et de celles associées à la sensibilité écologique. Car si le numérique (re)configure les espaces et les liens coéducatifs, la place croissante attribuée aux médiations entre humains et non-humains discursifs favorise des combinaisons propices au développement du bien-être dans les contextes éducatifs.

Mots-clés : bien-être ; petite enfance ; usages numériques ; écosensibilité

Les enfants évoluent dans un environnement saturé de médias (Levin, 2013) depuis que les technologies numériques font partie des objets du quotidien. Cette nouvelle donne impacte considérablement les cultures enfantines (Holloway & Valentine, 2002 ; Buckingham, 2007, 2008) surtout depuis que l'accès à l'internet mobile s'est banalisé. Les objets numériques - ordinateurs portables, tablettes et téléphones multifonctions - sont fortement présents dans les environnements familiaux et ce, de manière quasi quotidienne au cours de la petite enfance, du fait de la place prise par la photographie numérique.

L'objectif de ce texte est d'examiner les usages numériques dans les environnements des jeunes enfants dans un contexte où les objets sociotechniques impactent considérablement les pratiques au sein des foyers. S'il existe une tendance à se préoccuper des usages à la période de l'adolescence, considérée comme une



période à risques compte tenu des potentielles conduites addictives, étudier les usages numériques dans les contextes de la petite enfance revêt des enjeux essentiels. À partir d'observations conduites dans les familles et les structures de la petite enfance, cette contribution expose les évolutions des usages numériques dans les contextes de vie des jeunes enfants tout en abordant les perspectives qui se sont développées parallèlement et qui apparaissent prometteuses pour favoriser des équilibres propices au développement du bien-être. L'étude des écosystèmes éducatifs augmentés par le numérique, et complexifiés par ces objets technologiques qui font désormais partie du quotidien des jeunes enfants, nécessite plus que jamais de repérer les tendances soulignant des approches émergentes dans les environnements des jeunes enfants et des familles. La prise en compte de la généralisation des risques dans les espaces éducatifs contemporains constitue un levier important et représente une opportunité pour développer des approches réflexives. La référence aux théories de la sociologie du risque et de l'environnement est mobilisée dans ce travail afin de relever les pratiques inscrites dans cette modernité réflexive caractéristique de la société du risque (Beck, 1998 ; Giddens, 1990) qui touchent à la question du bien-être.

RÉALITÉS DES USAGES NUMÉRIQUES ET EFFETS SUR LA COÉDUCATION

LES RÉALITÉS DES USAGES NUMÉRIQUES DANS LES CONTEXTES FAMILIAUX

Mieux prendre en compte les réalités de l'enfance dans les contextes connectés d'aujourd'hui correspond à un enjeu majeur, pour les familles comme pour les professionnelles de la petite enfance (Levin, 2013). Différentes études soulignent le large éventail des usages numériques dans les environnements des jeunes enfants alors que les pratiques sur le web 3.0 sont marquées par leurs caractéristiques interactives (Vial, 2013). Les échanges qui se sont imposés depuis les années 2010 sur la blogosphère parentale montrent les interactions objets-acteurs, les mères et les pères étant tour à tour actifs sur la Toile en tant qu'auteurs, lecteurs ou contributeurs (Francis, 2011a-b, 2013, 2016 ; Francis & Cadei, 2013). Dans cet environnement sociotechnique du web social, les parents communiquent au sein d'une ou plusieurs communautés dans un espace saturé d'énoncés et d'images concernant la naissance, leurs enfants et les questions éducatives.

Les auteurs des blogs s'adressent à la sphère familiale et amicale, ou à un public composé majoritairement de lectrices, des mères ou des futures mères, en établissant des liens vers des sites institutionnels. L'expérience parentale est partagée dans un vaste espace de communication où la possibilité de créer des liens est marquée par la rapidité. Par ces écrits *pour soi et pour autrui*, (Simonet-Tenant, 2004) certains parents s'inscrivent dans un processus où s'élabore leur identité parentale (Cadei & Sità, 2016). D'autres parents tentent d'établir des liens avec des adultes confrontés à des épreuves proches des leurs, passagères ou durables, qui concernent la naissance, l'éducation, la maladie ou le handicap. L'opportunité d'échanges à distance, dont certains intègrent d'emblée le projet de rencontres depuis l'utilisation massive des outils de géolocalisation, place la *reliance* (Amar, 2011) au cœur du processus d'écriture-lecture-publication sur la blogosphère parentale (Francis, 2016).

Outre les blogs, les pratiques numériques entre mères et pères concernent aussi les forums.

Les parents sont en contact dans des communautés de pratique en ligne qui représentent, tout comme dans les communautés de blogueurs, des formes de soutien potentiel. Les communautés en ligne apparaissent ainsi comme un espace d'écoute et d'échange où, dans certains cas, des professionnels participent pour apporter des informations et orienter les parents (Sità & Cadei, 2016). Certains programmes proposent aux parents de jeunes enfants en attente d'un diagnostic médical une plateforme en ligne où interviennent des professionnels de santé et de services sociaux (Gascon, Beaudoin, Voyer & Beaupré, 2014 ; Gascon, Jourdan-Ionescu, Julien-Gauthier & Garant, 2016).

Parallèlement, les travaux sur les usages numériques au sein des familles montrent aussi l'impact des environnements connectés lorsque l'accès des enfants aux objets sociotechniques n'est pas contrôlé (Derain, 2012). Les usages nocifs pour le développement et l'apprentissage des enfants sont relevés par de nombreuses



études. Ces constats expliquent les positions de différentes instances (par exemple l'Académie américaine de pédiatrie) qui alertent sur les surexpositions aux écrans. Le contact avec les écrans avant trois ans doit être limité, sauf pour communiquer avec des personnes que les enfants ont déjà vues en face à face (Tisseron, 2013). Les politiques publiques, qui insistent sur l'importance d'usages accompagnés et ritualisés à la période de l'enfance, intègrent désormais des suggestions et des recommandations visant à mieux protéger les enfants et jeunes et à accompagner les parents dans l'éducation aux médias (UE, 2014 ; Silva, Cadei & Francis, 2016).

DES ÉTUDES SUR LES USAGES NUMÉRIQUES DANS LES CONTEXTES D'ACCUEIL ET D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Depuis les années 1990, en France, l'affirmation du *rôle des parents* et du *travail avec les parents* a conduit à placer la coéducation au cœur des préoccupations des communautés éducatives. Sous l'impulsion des politiques publiques en matière de coopération avec les parents mentionnées par les différentes lois d'orientation sur l'école, le Code de l'éducation et les référentiels de compétence des professionnels, les actions et les outils mobilisés en vue d'une mise en œuvre de la coéducation se sont multipliés. Des outils tels que les *cahiers de vie* sont largement préconisés afin de donner aux relations avec les familles « une intensité et une chaleur d'autant plus importantes qu'ils font de l'enfant, lui-même, le meneur de jeu de ces échanges » (MEN, 2003, p. 13–14). Implantés progressivement à partir des années 1960 sous l'impulsion des pédagogies coopératives (Francis, 2016a), ces répertoires qui visent à mettre en mémoire, à (faire) parler lire et écrire, à relire et relier les différents espaces de vie et d'apprentissage des enfants, existent souvent conjointement sous format papier et numérique.

Depuis le début des années 2000, les Assistantes Maternelles (AM) font elles aussi un large usage des cahiers de vie (Francis, 2015). L'accueil par les AM est très répandu en France pour les enfants âgés de moins de 3 ans (Villaume et Legendre, 2014) qui ne sont pas gardés par un parent ou un membre de la famille, ou dans des établissements d'accueil des jeunes enfants, tels que les crèches et les lieux multi-accueil. L'exercice du métier d'AM est conditionné par l'obtention d'un agrément délivré par les services départementaux de Protection maternelle et infantile (PMI) et de 120 heures de formation. Si les AM ont depuis peu la possibilité d'exercer dans des maisons d'assistantes maternelles (MAM), elles travaillent généralement à leur propre domicile mais se retrouvent ponctuellement pour organiser des activités avec les jeunes enfants dans les Relais d'Assistants Maternelles (RAM).

Ce texte s'appuie sur un corpus collecté entre 2010 et 2017 dans les contextes de vie des jeunes enfants. Il est composé d'observations menées dans les structures de la petite enfance et d'entretiens auprès des professionnelles, les AM et les enseignantes des écoles maternelles. L'analyse du corpus s'est dans un premier temps centrée sur les usages numériques, notamment à partir de l'étude des blogs qui, à partir des années 2000 se sont progressivement imposés comme outils de coéducation (Francis, 2013, 2016, 2017 ; Francis et Aguilar, 2014). L'analyse s'est ensuite élargie pour intégrer les observations concernant les pratiques qui intègrent les médiations avec les mondes végétal et animal auxquelles une place croissante est attribuée dans les écoles maternelles, les lieux d'accueil et de loisirs des jeunes enfants. L'objectif de ce texte est de faire apparaître les combinaisons entre les pratiques sociotechniques et celles associées à la sensibilité écologique.

UNE AFFIRMATION DES USAGES NUMÉRIQUES RESPONSABLES

LA COÉDUCATION ASSOCIÉE AUX DÉFIS DE LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE

Les outils numériques modifient les supports des cahiers de vie qui, pour des raisons financières et pratiques, sont de plus en plus souvent réalisés sous une forme numérique. Ainsi, depuis plusieurs années, des sites, souvent protégés, hébergent des blogs ouverts par des enseignantes d'école maternelle. Les rubriques



combinent textes, images fixes et animées. Elles exposent des temps forts et des projets de la classe, des productions des enfants, des répertoires de comptines, chansons et lectures, ou encore des situations de jeux.

Par ailleurs, depuis les années 2010, les AM font elles aussi usage de carnets, cahiers et livres de vie pour favoriser les liens entre les espaces éducatifs des enfants. L'étude de la blogosphère des AM montre des tendances qui définissent trois principales catégories de blogs. La première se centre sur la présentation de moments quotidiens et exceptionnels, vécus par le groupe d'enfants chez l'AM. La seconde tendance est représentée par les blogs qui exposent d'une part les expériences des enfants dans le lieu d'accueil tout en faisant référence à d'autres espaces éducatifs : celui de la famille dans ses dimensions élargies – parents, grands-parents- celui du RAM ou de l'école maternelle. La troisième tendance concerne les blogs qui proposent, en plus des catégories précédentes, des liens renvoyant à des sites sur la santé, des rubriques sur l'éducation ou des informations administratives utiles aux parents qui sont généralement les employeurs de l'AM. Comme le montre l'activité des blogs de cette troisième catégorie, les rubriques intéressent autant les parents que d'autres AM qui sont lectrices et parfois contributrices.

Les cahiers de vie réalisés par les enseignantes de l'école maternelle et par les AM utilisent largement la photographie numérique. La démocratisation de la photographie (Maresca, 2014) est renforcée par l'usage de tablettes et de téléphones multifonctions de plus en plus présents dans les structures éducatives et dans les familles de tous niveaux sociaux. Elle démultiplie la réalisation de traces de l'expérience infantine dans les contextes quotidiens du jeune enfant. Cette production de traces mémorielles de la petite enfance vise à affirmer l'attention pour la coéducation autant qu'à asseoir les liens avec la famille et l'enfant, au-delà de ceux présents dans les contacts de face à face.

Les blogueurs lecteurs - parents, grands-parents, membres de la fratrie, anciens élèves, collègues, ...- réagissent parfois aux messages postés par l'enseignante ou par l'AM. Leurs *posts* témoignent que des échanges ont lieu autour des blogs au sein de la famille, entre les enfants, tout comme entre enfants et adultes. Les parents font référence à des situations où le jeune enfant a raconté une situation vécue en classe, où ils ont chanté ensemble une comptine présentée sur le blog, où ils ont réalisé la même recette ou le jeu réalisé... Les blogs témoignent donc de ces nouvelles formes de liens entre les espaces éducatifs facilités par Internet. On observe que les technologies numériques soutiennent l'expression et les échanges horizontaux, entre les professionnelles de la petite enfance, entre parents et professionnelles, ou encore avec les grands-parents, ce qui permet d'avancer que la fluidité des communications favorise de nouveaux potentiels. Lorsque les lecteurs peuvent aussi être contributeurs, les échanges sont modérés par les professionnelles. Celles-ci facilitent les échanges tout en les régulant. Les données collectées depuis 2014 montrent que les professionnelles développent une vigilance spécifique pour configurer l'accès au blog, et qu'elles informent les parents et les enfants selon leur âge, des usages responsables. Certaines AM utilisent aussi une Charte des bonnes pratiques. Tous ces éléments conduisent à considérer que la coéducation, enserrée dans des pratiques numériques, s'inscrit plus que jamais dans une coresponsabilité qui mobilise une dimension citoyenne.

UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DU DROIT À L'IMAGE DES ENFANTS

Les photographies ont pris une place importante au fil des années. Nombre d'entre elles portent sur les lieux où les enfants sont accueillis, sur les moments de vie, ordinaires et exceptionnels. Souvent accompagnée de textes courts, la photographie fait partie des rites de la culture numérique. Elle rend compte des premières fois de l'expérience infantine : premiers sourires, premiers pas, premières découvertes... La photographie implique particulièrement les corps, et se focalise tout spécialement sur les visages pour saisir les émotions de l'enfant. En captant l'émerveillement de l'enfant, elle témoigne de celui de l'adulte qui le saisit et le partage.

Néanmoins, les images des enfants sont moins exposées. L'étude des blogs des AM permet de noter les évolutions qui se sont dessinées à partir de 2014. Les angles de vue choisis font en sorte que les enfants



ne soient pas reconnus. Les visages apparaissent plus souvent floutés ou dissimulés. Les professionnelles sélectionnent les mains des enfants en activité, les pieds qui foulent le sol ainsi que les productions réalisées. Certaines AM utilisent uniquement l'image dessinée sur leur blog. Elles réservent les photographies aux parents sur une page individuelle protégée par un code, dans un livre de vie en version papier ou dans un livret de souvenirs offert à l'enfant lorsqu'il quitte le lieu d'accueil.

Ces évolutions traduisent une meilleure attention des professionnelles et des parents pour le droit à l'image des jeunes enfants. Elles montrent une tendance en faveur de l'éducation aux médias, abordée de manière informelle dès la petite enfance, au travers des usages quotidiens de publication des photographies mais aussi lors de la production des images. En effet, certaines AM prennent le soin d'informer le jeune enfant avant de la photographier ou lui demande s'il accepte de l'être.

Ces approches traduisent sans doute la prise en compte des nouvelles règles de l'Union Européenne sur la protection des données qui imposent, des règles adaptées à l'ère numérique pour améliorer la sécurité juridique et renforcer la responsabilité des citoyens (UE, 2014). En renforçant, depuis 2016, le niveau de protection pour tous les citoyens de l'UE, le règlement sur la protection des données permet une meilleure connaissance des règles du droit à l'image. La possibilité pour chaque individu d'exercer plus de contrôle sur ses informations personnelles coïncide à un processus amorcé par les professionnelles pour mieux protéger leurs blogs, pour limiter l'exposition des images des jeunes enfants, ou même pour éviter la présence de photographies des enfants sur la Toile lorsque leur blog est en accès libre.

LES USAGES NUMÉRIQUES ENTRE POTENTIELS ET RISQUES

DES EFFETS POSITIFS SUR LES LIENS FAMILIAUX, DES DIFFICULTÉS À CONTRÔLER LES USAGES ENFANTINS

Les outils socionumériques sont largement utilisés pour maintenir les liens dans la famille élargie et renforcer les liens familiaux. Différentes applications offrent la possibilité d'utiliser l'image fixe ou animée pour communiquer, ce qui favorise les échanges avec un parent temporairement éloigné du domicile, lorsque le couple parental est séparé ou non-cohabitant, ou encore dans certaines mesures de placement familial. Lorsqu'ils ne participent pas directement à ces échanges à distance, les jeunes enfants observent les adultes utiliser les objets sociotechniques. Mais c'est souvent ensemble qu'ils consultent les blogs, découvrent les photographies et les commentent avec eux. Dans certains cas, ils y réagissent dans ce monde « de l'instantané partagé » selon la formule utilisée par le site d'Instagram. Nombre de situations permettent en effet d'observer que les enfants regardent les photographies qui viennent d'être faites. Ils les commentent, et même, parfois ils les modifient avec des applications installées sur les téléphones appartenant à leurs parents ou aux adolescents qui les entourent. Très jeunes, ils observent les images et interviennent sur elles avec ces gestes caractéristiques de l'ère numérique : pousser, faire glisser avec l'index, écarter le pouce et l'index sur la surface de l'écran pour agrandir les images, pour les déplacer, pour les transformer et même pour les envoyer.

Cependant, si l'un des potentiels des usages numériques réside dans l'accessibilité aux ressources, celui-ci comporte un revers lorsque les adultes n'accompagnent pas les enfants ou exercent un trop faible contrôle sur leurs usages. Dès l'âge de deux ans certains enfants agissent avec les écrans seuls ou en présence de leurs pairs. Avec des appareils prêtés par leur entourage, ou avec leurs propres appareils provenant du marché des produits pour l'enfance, ils visionnent des dessins animés et utilisent des jeux. Leur navigation sur le Net les expose à différents risques, notamment le visionnage des images inappropriées compte tenu de la prolifération des images pornographiques et des difficultés pour les parents à installer des outils performants pour en interdire l'accès.



LES EFFETS DU SON FORTEMENT NÉGLIGÉS

Sur le marché en constante expansion des produits pour l'enfance (Cook, 2004), les objets technologiques destinés aux plus jeunes permettent aussi d'écouter des comptines, des histoires, de la musique. Les jeunes enfants se trouvent donc au contact rapproché du son lorsqu'ils utilisent casques ou écouteurs, phénomène qui est, souvent encore, trop sous-estimé. Les résultats d'une étude Ipsos (2015), conduite en France auprès d'un échantillon représentatif de 1 500 personnes – dont 500 parents d'enfants de 0 à 6 ans, et 1 000 enfants de 7 à 19 ans – montre que le casque audio et les écouteurs sont utilisés par des enfants de plus en plus jeunes : 21 % des moins de six ans utilisent un casque audio et des écouteurs, contre 74 % chez les 7 à 12 ans et 95 % chez les adolescents (Ipsos, 2015). Selon leurs parents, les enfants de moins de 2 ans seraient 15 % à utiliser des casques et des écouteurs et à s'endormir avec eux lors de longs trajets en voiture (71 % de ceux qui les utilisent), et également dans leur lit (61 %).

Les professionnels de santé alertent sur les dangers de l'exposition précoce aux casques et écouteurs qui entraînent des risques de vieillissement prématuré et irréversible de l'oreille interne. Ces données conduisent à redouter les conséquences sur l'audition à long terme car un écouteur crée une pression inadaptée sur le tympan d'un jeune enfant, surtout lorsque l'écoute a lieu dans un endroit bruyant, les voitures par exemple qui sont de plus en plus souvent équipés d'écrans connectés.

LE DÉVELOPPEMENT DES MÉDIATIONS PAR LA NATURE ET AFFIRMATION DES PLACES FAITES AUX NON-HUMAINS DISCURSIFS

LA PLACE ACCORDÉE AUX VIVANTS NON-HUMAINS DISCURSIFS

« *Là où croît le péril croît aussi ce qui sauve* ». Cette formule du poète allemand Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770–1843) proche du philosophe Hegel, permet d'avancer que les risques engendrés par un système conduisent à inventer et à multiplier des approches alternatives et à emprunter des voies pour faire face aux nouveaux défis.

De fait, parallèlement à l'accélération des usages d'objets sociotechniques inhérente à l'ère numérique, on observe une forte progression de propositions valorisant les contacts avec la nature dans les contextes éducatifs des jeunes enfants. Les potagers et jardins s'épanouissent dans des lieux divers : un coin de terre mais aussi une terrasse, un simple bac sur un trottoir ou un parking. Les lieux de jardinage, qui s'épanouissent depuis peu sur les toits de certains centres commerciaux et entreprises, sont abordés comme des lieux de bien-être et des espaces de partage. Ils se développent sur un mode partagé où les clients, les employés ou les habitants du quartier sont invités à investir ce micro-lieu, sur un mode informel.

L'approche sociohistorique des *jardins ordinaires* montre qu'ils peuvent être considérés comme « les témoins exemplaires des transformations de la vie » (Dubost, 2000). Dans le contexte de la petite enfance, la place prise par les activités reliées aux vivants non-humains traduit en effet des évolutions notables. Que les activités se déroulent entre les murs ou hors les murs des structures, elles permettent l'exploration de matières aussi différentes que la terre, le sable, les cailloux, les graines, l'eau, l'herbe et les branchages. Les professionnelles et les parents valorisent les situations où les jeunes enfants manipulent et éprouvent les émotions associées aux environnements naturels, les sensations liées aux contacts avec l'air, la terre et les végétaux, avec le sec et le mouillé, avec les odeurs. Ces situations sont reliées à la capacité de percevoir, discuter et nommer ce que représente le bien être pour chacun des humains et des non-humains. Elles témoignent du besoin d'activités partagées et du lien avec la nature. Les apprentissages de type académique en jeu ne revêtent qu'une importance limitée au regard de la fonction de lien social mobilisée autour du faire ensemble avec ces vivants non-humains. Les activités conduisent à observer, soigner, produire et surtout, à partager, au sein du groupe d'enfants et entre acteurs de la communauté et du territoire. Ces partages se déclinent sous des formes brutes, par exemple en invitant à cueillir ou en échangeant des graines, ou sous des formes élaborées lorsque fruits et légumes sont cuisinés en vue d'une dégustation.



Outre les activités de jardinage, inscrites dans une dimension socioanthropologique, le contact avec les animaux fait une (ré)apparition appuyée dans les contextes éducatifs des jeunes enfants. Les lapins, gerbilles et autres rongeurs font partie des animaux familiers chez les AM et dans les écoles maternelles. Les volatiles sont également largement présents, dans les cours et jardins d'écoles, dans les jardins familiaux et les jardins partagés qui se développent au cœur des espaces urbains les plus denses. Les processus de médiation avec les animaux ont de forts potentiels dans les contextes éducatifs (Le Fourn & Francequin, 2007 ; Marcelli & Lanchon, 2017) qui sont encore très inégalement reconnus selon les territoires. Leur prise en charge par le collectif conduit à interroger le bien-être animal, tant d'un point de vue matériel qu'affectif. Figurant au cœur des pratiques de *care* ces formes de prendre soin développent la responsabilisation, le plaisir et l'engagement. Elles multiplient les échanges avec les familles qui contribuent à l'alimentation des animaux ou qui les accueillent à tour de rôle à leur domicile.

L'observation, la contemplation et la satisfaction des besoins des vivants non-humains participe, tout comme certaines pratiques sociotechniques, à ces expériences de reliance, de respect et de participation. Un tournant s'est opéré avec l'affirmation des besoins de contacts rapprochés avec la nature et les *non-humains discursifs* (Rudolf, 2012), ces vivants pleinement inscrits dans des échanges sociaux du fait des récits qu'ils nourrissent. Tous ces échanges, largement valorisés par la mise en récits et en mémoire soutenue par les technologies numériques participent aux dynamiques des écosystèmes éducatifs.

BIEN-ÊTRE ET MÉDIATIONS ENTRE HUMAINS, NON-HUMAINS ET OBJETS TECHNIQUES

Tout comme la sociologie de l'environnement a resitué le contexte social de la sensibilité écologique en politique (Barbier, Boudes, Bozonnet, Candau & Dobré, 2012), il est possible de retracer le développement de la sensibilité écologique en éducation familiale et dans les structures éducatives de l'enfance. Les politiques publiques développées à l'échelle territoriale et à l'échelle gouvernementale ont opéré comme des leviers de changement des pratiques quotidiennes et des représentations (Bartiaux, 2012) certes du côté des adultes, mais tout autant du côté des enfants qui sont particulièrement sensibles à la vie végétale et animale ainsi qu'aux dimensions écologiques. Les modes de vie des foyers, ceux des familles et ceux des professionnelles, ont été influencés par la sensibilité écologique. Celle-ci s'est déployée sous l'influence de différents facteurs notamment les nouvelles orientations des programmes de l'école en matière d'éducation à la santé - reconnaissance du rôle des émotions et de leur socialisation pour le développement des compétences psychosociales - d'apprentissages scientifiques et d'enjeux écocitoyens, abordés au travers d'activités reliées aux cycles de la nature. Les activités associées au traitement des déchets, à la mise en place de potagers et de poulaillers, à l'écoconsommation influencent les pratiques et contribuent à l'évolution des valeurs reliées à l'écocitoyenneté aux études sur les médiations avec les animaux. Ces choix se réfèrent aux trois pôles de l'écologie proposés par Guattari (1989) : le pôle environnemental, le pôle social qui combine des dimensions sociétales, politiques, économiques et juridiques, et le pôle psychologique qui intègre les valeurs, les représentations culturelles et la spiritualité. Ce besoin de spiritualité qui s'exprime dans les structures éducatives par ces contacts avec la nature et sa contemplation est, par de multiples aspects, reconnu comme source de bien-être (Lenoir, 2015).

Dans ce contexte, il est intéressant de suivre Latour (2006) qui se réfère à la théorie de l'acteur réseau et qui déconstruit les concepts de société et de nature pour substituer à l'approche bipolaire - où la vision de l'univers est structurée autour de l'opposition entre nature et culture - une approche réticulaire, voire multipolaire. Dans ce cadre, l'action, appréhendée comme une compétence émergeant d'une configuration spécifique où les médiations concernent les humains et les non-humains, « se voit alors qualifiée 'd'agency', propre à un réseau engageant un système d'actants » (Rudolf, 2012, p. 322).

Examiner l'étude des faits sociaux selon l'approche de la sociologie compréhensive, conduit à rappeler que l'explication en sciences sociales est indissociable de sa compréhension. La compréhension des faits sociaux, ici associée à l'ensemble des interactions humaines et non humaines, conduit, toujours à partir des travaux de Latour (2006), à s'appuyer sur le concept de *grand collectif* plutôt que sur celui de société. Comme on l'observe à partir de l'étude des contextes de la petite enfance, les non humains sont *embarqués*



auprès des humains et ce, de manière plus ou moins développée selon les situations dans lesquelles ces derniers les incluent. Les humains et les non humains – les animaux, végétaux et les objets techniques eux-mêmes - reliés par des narrations et des récits qui les inscrivent dans l'univers discursif, participent à des univers de sens qui les construisent et les fortifient.

COMBINER USAGES NUMÉRIQUES RESPONSABLES ET ANCRAGES DE LA SENSIBILITÉ SOCIOÉCOLOGIQUE

Selon les travaux de Seligman qui a ouvert en 1998 une nouvelle voie pour les recherches en psychologie, celle de la psychologie positive, les émotions positives, l'engagement, les relations personnelles positives, le sens et la réussite sont les cinq composantes du bien être (Seligman, 2013). Si les observations réalisées dans les environnements éducatifs de la petite enfance montrent une multiplication des contacts précoces des enfants avec les objets connectés, elles font également apparaître la part faite aux expériences reliées à la nature et aux animaux. De nombreuses situations font une place centrale au *care*, et le prendre soin – de soi, des autres, humains et non-humains, et des lieux de vie – s'inscrit dans et sur ce *grand collectif* proposé par Latour. Les places faites aux vivants non-humains participent à un réseau de sens porté par les récits dont la circulation intègre les usages socationumériques. Développer des discours alarmistes sur les usages numériques s'avère insuffisant, voire peu pertinent. En revanche, mettre en visibilité les composantes du bien-être inscrites dans ces équilibres subtils et fragiles qui impliquent enfants, adultes, outils sociotechniques et vivants non-humains discursifs semble déterminant pour accompagner les professionnels et les familles à en considérer le rôle et les enjeux. Soutenir les combinaisons entre les usages numériques responsables et les pratiques ancrées dans la sensibilité socioécologique offre des voies essentielles pour soutenir le développement du bien-être.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ▶ Amar, G. (2011). *Homo mobilis. Le nouvel âge de la mobilité*. Limoges : Fyp Editions.
- ▶ Barbier, R., Boudes, Ph. Bozonnet, J.-P., Candau, J. & Dobré, M. (2012). *Manuel de sociologie de l'environnement*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- ▶ Bartiaux, F. (2012). Approche sociologique des pratiques environnementales : l'exemple de l'énergie dans la sphère domestique. In Barbier, R., Boudes, Ph. Bozonnet, J.-P., Candau, J. et Dobré, M. (2012). *Manuel de sociologie de l'environnement*. (pp. 163–175). Laval : Presses universitaires de Laval.
- ▶ Beck, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités, *Lien social et politiques – RIAC*, N° 39, 15–25.
- ▶ Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. London : Polity Press.
- ▶ Buckingham, D. (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge : MIT Press.
- ▶ Cadei, L. & Sità, C. (2016). La parentalité dans les blogs. Entre écriture pour soi et lecture des autres. *Revue Education et Formation*. N°e-306–04.
- ▶ Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood, The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham : Duke University Press.
- ▶ Derain, M. (2012). *Enfants et écrans. Grandir dans le monde numérique*. Rapport du défenseur des droits. http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_ra_e_2012.pdf.
- ▶ Dubost, F. (2000). *Les jardins ordinaires*. Paris : L' Harmattan.
- ▶ Eurostat (2015). Statistiques de la société de l'information – ménages et particuliers. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals/fr. Consulté sur Internet le 23/11/2017.
- ▶ Francis, V. (2006). Becoming a parent : what parental writings teach us. In G.B. La Sala G.B., P. Fagandini, F. Monti & I. Blickstein (Eds), *Coming into the World : A Dialogue between Medical and Human Science* (pp. 65–84), Berlin/New-York, De Gruyter.



- ▶ Francis, V. (2011a). Pais Biógrafos. Escritas familiares e diários de nascimento. *Revista Eletrônica de Educação*. Vol. 5 N°2/2011, 214–235.
- ▶ Francis, V. (2011b). Les journaux et albums de naissance. Pratiques familiales, figures et projets du parent biographe. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. N°1/2011, 73–85.
- ▶ Francis, V. (2013). Oggetti della nascita e processo biografico. In L. Cadei & D. Simeone (dir.), *L'attesa. un tempo per nascere genitori*. (pp. 33–64). Roma : Unicopli.
- ▶ Francis, V. (2015). The relationships between ECEC services and families : biographic approaches and digital age. Conférence au colloque *Early Childhood Education and Care systems in the European Union*. Université de Florence, 30–31 octobre 2015.
- ▶ Francis, V. (2016a). Recherches en éducation familiale. Approche d'un champ d'études et d'un outil de la coéducation, le cahier de vie. *Actes du colloque «Printemps de la recherche en ESPE 2015»*. Paris 23 mars 2015. <http://www.reseau-espe.fr/recherche/colloques-seminaires/printemps-de-la-recherche-en-espe>. Consulté sur Internet le 23/01/2018.
- ▶ Francis, V. (2016b). Des blogs à la période de la petite enfance. Une approche des usages des assistantes maternelles, des familles et des jeunes enfants. Communication à la conférence internationale « *Cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance* ». Paris, MSH, 7 et 8 avril 2016.
- ▶ Francis, V. (2016c). Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux de la recherche. *Revue Education et Formation*. N°e-306–04.
- ▶ Francis, V. (2017). Les usages et effets des blogs professionnels dans le champ de la petite enfance : de nouveaux dess(e)ins des communautés éducatives ? (pp. 149–158). *Actes du XVème Congrès International de l'AIFREF*. Bilbao, 10–12 juin 2015.
- ▶ Francis, V. & Cadéi, L. (2013). Les blogs des parents : des pratiques d'écriture parentale comme forme de soutien de la parentalité. In Schneider, B. & Mietkiewicz, M.-C. (dir.) *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*. (pp. 150–167), Toulouse : Eres.
- ▶ Francis, V. & Aguilar, M.C. (2014). Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, 11–17. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 20/01/2018.
- ▶ Gascon, H., Beaudoin, I., Voyer, D. & Beaupré, P. (2014). Le développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles, *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. N°35, Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions, 19–35. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 20/02/2018.
- ▶ Gascon, H., Jourdan-Ionescu, C. Julien-Gauthier, F. & Garant, M. (2016). Evaluation de la mise à l'essai de la Plateforme du programme interdisciplinaire d'accompagnement en ligne et d'entraide famille (PIALEF). Rapport Final de recherche déposé à l'Office des personnes handicapées du Québec. https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes__analyses_et_rapports/Finances_par_l_Office/RAP_Evaluation_essai_plateforme_PIALEF.pdf. Consulté sur Internet le 02/04/2018.
- ▶ Guattari, F. (1989). *Les Trois écologies*. Paris : Galilée.
- ▶ Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity.
- ▶ Holloway, S. & Valentine, G. (2002). *Cyberkids : Children in the Information Age*. London : Routledge.
- ▶ Ipsos (2015). *Les jeunes et le monde sonore*. Direction générale de la santé (DGS). <http://www.ipsos.fr/decrypter-societe/2015-10-29-tous-sourds-face-aux-risques-auditifs>. Consulté sur Internet le 23/01/2018.
- ▶ Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte.
- ▶ Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- ▶ Le Four, J.Y. & Francequin, G. (2007). L'enfant et l'animal. *Enfances et Psy*, n° 35.
- ▶ Lenoir, F. (2015). *La puissance de la joie*. Paris : Fayard.
- ▶ Levin, D. E. (2013). *Beyond remote-controlled childhood: teaching young children in the media age*. Washington, D.C : National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Marcelli, D. & Lanchon, A. (Eds) (2017). *L'enfant, l'animal, une relation pleine de ressources*. Toulouse : Eres.



- ▶ Maresca, S. (2004). L'introduction de la photographie dans la vie quotidienne, *Études photographiques*, N°15.
- ▶ MEN-ANLICI (2013). Les actions éducatives familiales (AEF) Enjeux et perspectives. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/AEF/84/4/Les_actions_educatives_familiales_280844.pdf Consulté sur Internet le 25/11/2017.
- ▶ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- ▶ Rolland, J.P. (2000). Le bien-être subjectif : revue de question. *Pratiques Psychologiques*, N° 1 5–21.
- ▶ Rudolf, F. (2012). Non humains discursifs et non humains non discursifs : comment faire monde aujourd'hui ? In Barbier, R., Boudes, Ph. Bozonnet, J.-P., Candau, J. et Dobré, M. (2012). *Manuel de sociologie de l'environnement*. (pp. 321–334). Laval : Presses universitaires de Laval.
- ▶ Seligman, M. (2013). *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*, Paris : Belfond.
- ▶ Silva, C., Cadei, L. & Francis, V. (2016). Familles et espaces urbains. Les défis éducatifs en contexte multiculturel et numérique. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. N°2/2016, 7–81. <http://www.fupress.net/index.php/rief/issue/view/1340>
- ▶ Simonet-Tenant, F. (2004). *Le Journal intime, Genre littéraire et écriture ordinaire*. Paris : Téraèdre.
- ▶ Sità, C. & Cadei, L. (2016). La parentalité dans les blogs : Entre écriture pour soi et lecture des autres. *Revue Education et Formation*. N°e-306–04.
- ▶ Tisseron, S. (2013). 3 - 6 - 9 - 12 : *Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse : Eres.
- ▶ Tisseron, S., Missonnier, S. & Stora, M. (2006). *L'enfant au risque du virtuel*. Paris : Dunod.
- ▶ UNION EUROPEA (2014). Política de cohesión 2014–2020. Nuevo impulso. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag48/mag48_es.pdf. Consulté sur Internet le 28/06/2015.
- ▶ Vial, S. (2013). *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*. Paris : PUF.
- ▶ Guillaume, S. & Legendre, E. (2014). Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013, *Drees, Études et résultats*, N°896.



INSIGHT INTO THE HISTORY OF CZECH AND MORAVIAN PSYCHOLOGY IN THE CENTRAL EUROPEAN CONTEXT

DANIEL HELLER

Department of Psychology, Faculty of Arts, Charles University, Prague, Czech Republic

ABSTRACT

The paper provides insights into the history of Czech and Moravian psychology in the Central European context with special emphasis on the history of psychology both at universities and at specialized research institutes. The author mentions the prehistory and origins of Czech psychology as well as the development of psychology after establishing the Czechoslovak Republic in 1918. Long before psychology was established as a science, the medieval thinkers were dealing with problems reflecting various aspects of social life, which in modern psychological terms might be labeled as issues of abnormal, developmental, educational, personal, pastoral, occupational, political, and social psychology as well as of mental hygiene.

The work of Czech and Moravian psychologists whose contribution to the development of the field in the 19th and 20th centuries was unique is introduced. The broader context of Central Europe was essential: Czech psychology was influenced by German psychologists, especially by Wilhelm Wundt. František Krejčí, the first professor of psychology at the Charles University was his student. Austrian psychologists had also impact on Czech psychology, including Viennese psychologists Franz Brentano, Sigmund Freud who was born in in the Moravian town of Freiberg, and Karl Bühler, as well as Alexius Meinong, working in Graz, and Christian von Ehrenfels, being active both at Graz and Prague. The Austro-Hungarian "Danubian" Monarchy provided common space for people born there: Max Wertheimer was born in Prague, Ernst Husserl was born in Morava in Prostějov, and Kurt Gödel was born in Brno. After establishing the independent state in 1918, the applied psychology started to be developed, including the work and organizational psychology, known as psychotechnics. In the end, the current state of psychology – existing associations, journals and main trends in Czech psychology are presented.

ROOTS

In Middle-ages, recommendations concerning mental hygiene were, for instance, addressed under the topic of *envy*. Charles IV of Luxembourg (1316–1378), Czech King and later Roman-German Emperor, who founded Charles University at Prague in 1348, recommended in his autobiography "Do not envy one another, but love each other, since envy gives rise to hatred. He who hates cannot be loved, and perishes as a result of his rage". Tomáš Štítný (ca. 1325–1406), a Czech philosopher of the same period, explained in his moral-educational dialogues: "Envy is accompanied by hatred and false accusations. Envy will say: How unfortunate, that he is doing so well. May his good luck fail him. If we loved our neighbor, there would be no bitterness in our heart, and we would rejoice in the success of our fellow men".



The Bohemian church reformer, theologian John Hus (ca. 1369–1415), explicated: “Envy is the pain we experience, when contemplating the merits of our fellow men, whether it is their beauty, refined spirit, riches, abilities, intelligence, knowledge, popularity, or social status. The envious person wishes that those, who possess these advantages be deprived of them.

He does not feel the pain of envy when he sleeps, but it endures and returns as soon as he awakes. Envy leads to hate, slander, unfair criticism and discontent”. As a psychological intervention, mediation was offered by the theologian Petr Chelčický (ca. 1390–1460). He verified the possibility of nonviolent enforcement in politics. During the Renaissance period, the ambitious rulers supported arts and science. Rudolf II (1552–1612) invited astronomers, astrologers, alchemists, painters, sculptors, writers, and poets to Prague. The interpretation of physiognomic details in respect to personality traits by Thaddaeus Hagecius ab Hayek (1525–1600), his personnel counselor, included predictions concerning the future development of the person. John Amos Comenius Nivnicensis (1592–1670), the Moravian theologian, educational reformer and pedagogue, was the leading thinker in child psychology and learning in his times. As the bishop of the reformist Brethren had to emigrate. After traveling various countries, he settled in the Netherlands. Comenius postulated equivalent education for both males and females, and democratic methods of teaching with respect to the individual capacity of the pupil. The age of reason in the Czech lands, overcoming religious illiberality and the consequences of Thirty Years War, was based on the reforms of Maria Theresa (1717–1780), Czech and Hungarian Queen, Archduchess of Austria, and Roman-German Empress, as well as of her son, Joseph II. Director of the Austrian War Academy Francis Josef Kinský (1739–1805) played an important role in the foundation of the Royal Bohemian Academy of Sciences. Kinský’s manuals for soldiers, exhorting them to achieve self-sufficiency, braveness, virility, decisiveness, discipline, and self-control by physical, moral, emotional, and intellectual training were based on psychological principles. Concerning the teaching and learning of children, he stressed cultivation of the mother tongue and early learning of foreign languages. Scientific endeavor in Czech psychology was applied by Georg Prochaska (1749–1820). The Moravian physiologist studied neurophysiology and established a link to psychology. He regarded *inner senses* as connections between perception and cognition. In his handbook on human physiology (Vienna, 1797), Prochaska observed attention, imagination, memory, emotion, self-control, opinion, rational judgment, intelligence, ingenuity, wit, and wisdom.

ORIGINS

The origins of Czech psychology were influenced especially from Germany, especially by Wilhelm Wundt in Leipzig and his former student František Krejčí (1858–1934), the first professor of psychology in Prague, and from Austria, e.g. Franz Brentano in Wien, Alexius Meinong in Graz, Christian von Ehrenfels both in Graz and Prague, Sigmund Freud in Wien, and Karl Bühler in Wien. There was the common state till 1918 (the Austro-Hungarian “Danubian” Monarchy), the space for developing the traditions of people born there: S. Freud who was born in Freiberg, Moravia, M. Wertheimer in Prague, E. Husserl in Prostějov, Moravia, K. Gödel in Brno. The region of Central Europe is very important for the whole world of psychology as a cultural unit. It is possible to say, that main currents of psychology were founded between Leipzig and Vienna: one was trying to reach exact measuring (W. Wundt) and another trying to reach deeper understanding (S. Freud). The methodological foundations of the quantitative approach (E. Hering, E. Mach) and of the qualitative approach, philosophically connected with E. Husserl, can be found in this region. The cities Leipzig, Würzburg, Berlin, Wrocław, Warsaw, Vienna, Prague, Brno, Bratislava, Budapest, Graz, and Ljubljana were intellectual and spiritual centres, which had good mutual contacts. This whole area formed a multi-cultural environment where traditions were interacting. It is not possible to understand the development of Czech psychology without the knowledge of these the contexts.

OUTSTANDING PERSONALITIES IN THE HISTORY OF CZECH PSYCHOLOGY

Individualities more than philosophical schools played the most important role in the history of psychology in Czech Republic. We mention the main representatives of the important psychological disciplines



beginning with founders of the discipline and ending with current researchers. Research of perception, attention, memory, thought, emotions, will, motivation and personality is described. Developmental, educational, social, political, work, forensic, sport, art, clinical and health psychology as well as psychotherapy will be treated.

Jan Evangelista Purkyně (1787–1869) was a leading personality of international rank in both psychology and physiology. A physiologist by profession, he completed his medical studies in Prague in 1818 with his excellent psychological dissertation entitled *Contributions to the Subjective Understanding of Vision*. The famous “Purkinje Phenomenon” was first reported in a volume which appeared in Berlin in 1825. He worked in Prague and Wroclaw.

Gustav A. Lindner (1828–1887) taught from 1882 to 1886 in the Czech part of the University of Prague. His *Ideas on the Psychology of Society as the Basis for the Social Sciences* which appeared in 1871, not only introduced the term *social psychology*, but offered a program for this discipline as well.

Ewald Hering (1834–1918) was a sensory physiologist who wrote the book *Explanation of Color Blindness through the Theory of Complementary Colors* (1880). He taught in Prague for 25 years, and his physiological laboratory became world famous. He opposed the theory of colour perception by Helmholtz. Both the theories are compatible today. He worked in Vienna, Prague, and Leipzig.

Ernst Mach (1838–1916), physicist and philosopher, born in Moravia, is the author of the important monograph *The Analysis of Sensations and the Relationship between Physical and Psychic Phenomena* (1885). He studied in Vienna and Graz and worked in Prague, Vienna.

Anton Marty (1847–1914), a student of Brentano, taught in Prague from 1880 to 1914. He was recognised as a specialist in the philosophy of language. He was also interested in the psychology of thinking. Swiss by origin, he studied in Germany, lived and worked in Switzerland, Germany, Austria and Prague.

Carl Stumpf (1848–1936) taught in Prague from 1879 to 1884. During this time, he published the first volume of his *Tone Psychology* (1883). Stumpf was a music lover and played several instruments. He also published articles in the field of musical ethnology. He was born in Germany and worked in Prague, Halle and Munich.

Friedrich Jodl (1849–1914) taught at the University in Prague from 1885–1896. His *Textbook of Psychology* was published in 1896. In this work, Jodl attempted to summarise the splintered literature of psychology and to provide an objective report on the status of the discipline. His special interest was Ethics. He worked in Munich, Prague and Vienna.

Tomáš G. Masaryk (1850–1937), first a student and for a short period colleague of Franz Brentano in Vienna, had a long and brilliant career as philosopher and university teacher at the Czech university of Prague, later politician, and finally the president of the Republic of Czechoslovakia (1918–1935). He authored six psychological publications.

Christian von Ehrenfels (1859–1932) taught at Prague from 1896 to 1929. He is famous for his first mentioning the concept of “Gestalt” in the article on *Gestalt qualities* (1890). Max Wertheimer (1880–1943) was one of his psychology students in Prague. During his Prague period, von Ehrenfels was primarily interested in theories of values and ethics.

Josef Eisenmeier (1871–1926), a native of Bohemia, studied experimental psychology under Wundt. He published the important book *Psychology and its Central Position in Philosophy* (1914). Unfortunately, he died before realising his plans for the establishment of a special institute for experimental psychology. However, such a facility was opened in Prague in 1926.



Johannes Lindworsky (1875–1939) was a student of Oswald Külpe and an excellent experimental psychologist. He came to Prague in the winter term of 1928 from Bonn University to continue the Eisenmeier's work and stayed here to his death in 1939.

Mihajlo Rostohar (1878–1966) was born in Slovenia, studied in Vienna and Prague. In Prague, he established the first psychological laboratory in the Czech lands in 1911–12. In 1923 he moved to Brno, where he edited since 1935 the only Czech psychological journal. In 1950 he returned to Slovenia and served as professor of psychology at the University of Ljubljana to his retirement in 1957.

Vilém Forster (1882–1932) taught psychology at Charles University. His primary significance for Czech psychology lies in psychotechnics, and his apparatus for measuring distributed attention was known and used beyond the borders of Czechoslovakia. He was also a pioneer of Czech clinical psychology. In his book "Mental disorders and their treatments" ("Duševní poruchy a jich léčení") published in 1926 he focused especially on addictions.

Emil Utitz (1883–1956) was born in Prague. He edited the *Yearbook of Characterology* in Halle from 1924 to 1929 and was also a professor there during the years 1925–1934. He came back to Prague and became a member of the Prague "*Cercle Linguistique*" and taught at the German university from 1934 to 1939. He survived imprisonment in a German concentration camp (1942–1945) and returned to Prague again in 1945. His book *Psychology of Life in the Concentration Camp Theresienstadt* was published in 1948 in Vienna.

Václav Příhoda (1889–1979), student of Lindworsky, whose book on holistic teaching *The Global Method* (1935) was first published in Prague in a German edition was an educational psychologist. He became a leading figure in Czechoslovak psychology after the World War II.

Vilém Chmelař (1892–1988) studied in Prague and Leipzig. Then he visited different Universities in Germany, Austria, France and Italy. He built the psychological institute and pedagogical seminar on the university in Brno. He was especially oriented on general psychology and vocational counselling. At his initiative some 70 guidance centres were established in Moravia, thanks to recruitment of teachers as counsellors. He influenced many outstanding Czech psychologists as students. (e.g. J. Švancara, V. Smékal, M. Svoboda, S. Kratochvíl).

Josef Stavěl (1901–1986) began his professional career in 1927 as assistant in the Psychotechnical Institute of the Masaryk Academy of Labor in Prague. A year later he was called to Bratislava to develop a similar institute. He contributed importantly to the growth and development of vocational guidance in Slovakia. In 1939, he returned to Prague to the same institute he left 11 years earlier. In 1971, he published a volume on Psychology in Antiquity.

Jan Doležal (1902–1965) worked with E. Sachsenberg in Dresden, with whom he developed a series of psychotechnical instruments. Doležal defended his dissertation on industrial motion study at Leipzig University and published it in Munich in 1927. He served as director of the Institute of Human Work in Prague, where he trained a number of Czech psychologists, namely specializing in work and organization psychology.

Robert Konečný (1906–1981) built the basis of psychotherapy in Moravia. As a philosopher and psychotherapist he saw the fonts of modern nervosa and anxiousness and wrote about the need to rebuild the sense of meaningfulness. He underlined an individualised complex psychotherapeutical approach.

Jaroslav Skála (1916–2007) was interested in alcoholism already as medicine student. He built a unique system of intensive therapy of addictions, known by physical training, psychotherapy and participation of the patients' families in a long term therapy. Eduard Urban (1928–2001) worked as a clinical psychologist in different places with alcoholics and drug abusers. Jaromír Rubeš (1918–2000) worked with alcohol and drug abusers. He was dynamically oriented and developed the use of psychodrama in therapy.



He was organiser and chairman in various psychotherapeutical organisations. Together they built a system of psychotherapeutical education called SUR, which is an acronym for their surnames Skála, Urban, Rubeš. In the late sixties of 20th century, this system became the alternative to psychoanalytical training and it is still active.

Josef Langmeier (1921–2007) and Zdeněk Matějček (1922–2004) were most famous Czech child psychologists. Their main topic was psychological deprivation. Z. Matějček started his career as a high-school teacher and later switched to child psychology. In the Child Psychiatric Out-patient Centre they were involved in research on children who were institutionalised or suffered from learning disabilities and organic brain damage. Josef Langmeier and Zdeněk Matějček were co-authors of number of publications about children. The best known are "Psychological Deprivation in Childhood" (1975) and "Beginnings of our psychological life (1986).

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY IN CZECHOSLOVAKIA

The new era of development of psychology started after establishing the Czechoslovak Republic in 1918 - the first president Tomáš Garrigue Masaryk). New psychological activities started, especially in the field of Work and Organization Psychology. Czech psychologists travelled to study abroad, namely to Germany, France, and Great Britain, foreign experts came to help, namely from the U.S.A., Germany, and France). The confrontations with different approaches (e.g. Edouard Claparède) were possible. These developments were described e.g. by J. Hoskovec and J. Brožek in the paper "Czechoslovak Psychotechnics Internationally" published in the journal "Československá psychologie" (Czechoslovak Psychology) on the occasion of organizing the European Congress of Psychology held in Prague in 2007.

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE

The chair of psychology was established at Charles University in 1921 and at Masaryk University in Brno in 1926. The principles and laws of Gestalt psychology were elaborated especially at Masaryk University by the Brno experimental psychology school. Chair of Psychology at Charles university was held by F. Krejčí, followed subsequently by F. Šeracký, J. Stavěl, J. Doležal, V. Tardy, M. Machač, J. Linhart, J. Janoušek, S. Hermochová, M. Rymeš, and I. Gillernová. The directors of Institute of Psychology of Charles university were F. Krejčí, F. Šeracký, J. Doležal, M. Machač, M. Břichcín, and K. Riegel. The most important event of interwar time was the VIII. International Congress for Psychotechnics, held in 1934 in Prague. The congress president was František Šeracký. The Institute for Psychotechnics (at Masaryk's Academy of Work) was the crucial institution for the history of psychology. The methodological issues of both experimental and applied psychology and problems of research results were studied.

DEVELOPMENT OF APPLIED PSYCHOLOGY

The beginnings of applied psychology are known as psychotechnics. There was the influence of Hugo Münsterberg who published in 1912 his "Psychologie und Wirtschaftsleben". Czech "fathers" of applied psychology were Josef Stavěl and Jan Doležal, both of them at the same time the university professors. Josef Stavěl (1901–1986) was director of Institute for Psychotechnics in Prague (1927), director of the Institute for Psychotechnics in Bratislava, Slovakia (1928), and director of Vocational Orientation Centers Network in Slovakia. Jan Doležal (1902–1965) was a student at František Krejčí, the first one in Czech experimental psychology and the first organizer of research in this field. He was interested in experimental psychology, national economy, and economy and organization of work. He continued his study on the University in Leipzig and worked there in the Institute of experimental psychology. Later he became an assistant in Psychotechnical institute at the Technical High School in Dresden (1926–1932). Then he returned back to Prague and became the Deputy director of Psychotechnical institute of Masaryk's academy of Labour, later Central Psychotechnical Czechoslovak Institute, connected to Ministry of schools and Ministry of social care. The



Institute survived the Nazi occupation and political changes after the WW II. It continued in the research but in 1951 the Institute was closed due to the administrative measures of the communist regime.

PSYCHOLOGY AND THE TOTALITARIAN REGIMES

Every historical study requires the contextual approach, thus the political circumstances, namely the influence of two totalitarian regimes during the twentieth century cannot be omitted. After twenty years of democracy, freedom and development in the period 1918–1938 there was no development in psychology during the World War II, respectively the Nazi occupation. All Czech universities were closed in 1939. After the World War II ended, the Czech universities reopened but the German University of Prague was closed. Two leading personalities – Josef Stavěl and Jan Doležal – transferred after the World War II to Prague Charles University. Stavěl was oriented to motivation, personality, instincts, psychological testing, and counseling, and later to psychology in antiquity. Jan Doležal's fields of interest were experimental psychology, psychology of work, and mental hygiene. In the time of communist regime after 1948, psychology was often substituted either by physiology or by pedagogy. The relatively ideologically independent fields remained clinical psychology and counselling psychology which developed later. During the communist regime the specific conditions of planned economy and ideological contexts (e.g. specific concepts of work motivation, coping with stress, achievement evaluation, selection of workers, etc.) were applied. Psychology of work was developed at the Institute of Psychology of Charles University in Prague connecting research and application activities (leading personalities J. Doležal, Z. Bureš). The focus was on development in some specific domains: Transport psychology, Ergonomy, Engineering psychology, research in work load, common activity, social psychology of work, etc. The sixties of the twentieth century represented some revival of psychology. There were new developments and founding new institutions, e.g. Institute for Mother and Child in Prague, Research Institute of Child Psychology and Patopsychology in Bratislava, Slovakia, in 1964, Psychodiagnostic and Didactics Tests, national enterprise also in Bratislava, Slovakia, in 1968. The liberalization of the regime during the Prague Spring in 1968 brought societal changes as well as the widening scope for psychology in the society including emerging new applications of psychological knowledge.

CONTEMPORARY PSYCHOLOGY IN THE CZECH REPUBLIC

New revival of psychology came in nineties of the 20th century. Introducing market economy brought the private psychological practices. Psychological professional associations and Union of Psychological Associations (UPA, the member of EFPA) were founded. The nineties of the 20th century and the first decade of the 21st century represented completing the economical transition and transformation including joining EU in 2004 followed by common shared European laws and rules, and internalization of human labour. The most important application field of contemporary psychology in the Czech Republic is Work and Organization Psychology. There are new specializations like management, namely personal management, human resources, economical psychology, new fields like entrepreneurship, and new institutions: “labour offices” concentrating on orientation counselling, new qualification, and unemployed care, assessment centers, etc. Except of “classical” Work and Organization Psychology, there are new developments in Ergonomics, Engineering Psychology, Personnel Management Psychology, Economical Psychology, etc.

Another leading specialization is Clinical Psychology where most psychologists are active. Further main orientations are Counselling psychology, School psychology, Health Psychology, Forensic Psychology, and Psychology of Sport and Physical Education.

The research in psychology is conducted in the Czech Academy of Sciences and at universities. The basic research institution in psychology is the Institute of Psychology of the Czech Academy of Sciences with headquarters in Brno (Moravian capital and second largest town in the country), and the branch of this institute in Prague. The research work is carried out at universities, especially in Prague, Brno, and Olomouc.



The applied research is supported by research grants provided by ministries (e.g. health, education, and social affairs). The application fields prevail as the dominant focus of psychology in the Czech Republic.

The professional education of psychologists is provided by universities. Psychologists, including different specializations, are educated at Charles University in Prague, Masaryk university in Brno, Palacký university in Olomouc, and at new regional universities established after 1990 in Ústí nad Labem (north Bohemia), Hradec Králové (east Bohemia), České Budějovice (south Bohemia), Plzeň (west Bohemia) and Ostrava (north Moravia). A special emphasis on teaching psychology is given at Pedagogical faculties, Educational Psychology in particular.

PSYCHOLOGICAL ORGANIZATIONS

The Czech-Moravian Psychological Society, founded 1927, has twenty divisions: General and theoretical psychology, Clinical psychology, Educational psychology, Psychology of school and counseling, Military psychology, Forensic psychology, Developmental psychology, Psychology of health, Work and organizational psychology, Neuropsychology, Psychooncology, and Religious psychology.

The Czech population is about 10.5 million and there are about 1,450 psychologists registered in professional associations, which are joined in the Union of the Psychologists' Associations of the Czech Republic (UPA). The biggest one is the Czech-Moravian Psychological Society with approximately 860 members. Membership in all psychological associations is optional.

PSYCHOLOGICAL JOURNALS

- ▶ *Československá Psychologie*, published by Psychological Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic, in Czech with English abstracts
- ▶ *E-Psychologie*, published by Czech-Moravian Psychological Society, in Czech with English abstracts or English articles
- ▶ *Psychologie v ekonomické praxi* (until 2008), *Psychologie pro praxi* (from 2009), published by Charles University, Prague, in Czech with English and German abstracts
- ▶ *Cyberpsychology*, published by Masaryk University Brno, in English
- ▶ *Zpravodaj (Quarterly newsletter)*, published by Czech-Moravian Psychological Society, in Czech

REFERENCES

- ▶ Brožek, J., Hoskovec, J. (1995a) *Thomas Garrigue Masaryk on psychology: Six facets of the psyche*. Prague: Karolinum, Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica.
- ▶ Brožek, J., Hoskovec, J. (1995b) Psychology in the Czech Republic. In A. Schorr & S. Saari (Eds), *Psychology in Europe* (pp. 3–14). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- ▶ Brožek, J., Hoskovec, J. (1997) *Psychological Ideas and Society. Charles University 1348–1998*. Praha, Karolinum.
- ▶ Brožek, J., Hoskovec, J. (1998) Psychology in the Czech Republic, 1995–1998. *Psychological Reports*, 83, 1275–1284.
- ▶ Heller, D., Hoskovcová, S. (2014). History of Psychology in the Czech Republic. *Československá psychologie*, 58, 2, 193–203.
- ▶ Hoskovcová, S., Hoskovec, J., Heller, D. (2016) *Dějiny české a slovenské psychologie* (History of Czech and Slovak Psychology). Praha: Karolinum 2016.
- ▶ Hoskovcová, S., Hoskovec, J., Plhánková, A., Šebek, M., Švancara, J., Vobořil, D. (2010). Historiography of Czech psychology. *History of Psychology*, Vol. 13, No. 3, 309–334.
- ▶ Hoskovec, J. (2004). Psychology in the Czech Republic: Changes since 1993. *Psychology Science*, 46 (Suppl I), 22–29.



- ▶ Hoskovec, J. (2012). Czech Republic. In D. B. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of History of the History of Psychology* (pp. 138–16). Oxford: Oxford University Press.
- ▶ Hoskovec, J., Brožek, J. (2000). Contemporary psychology in the Czech Republic. *European psychologist*, 5, 1, 62–65.
- ▶ Hoskovec, J., Brožek, J. (2007). Czechoslovakia's early psychotechnics internationally. *Československá Psychologie*, 51 – Suppl. in English, 3–12.
- ▶ Janoušek, J., Slaměnik, I. (2004). L'influence des changements sociaux et politiques sur la psychologie sociale. L'exemple de la République Tchèque [The influence of social and political changes on social psychology. The example of the Czech Republic]. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 62, 31–37.
- ▶ Paulík, K. (2004). The history of the psychology of work and organization in Czech and Slovak industry. *European Psychologist*, 9, 170–179.



MES PARENTS SONT MONDIALISÉS, MOI JE GRANDIS EN LIGNE

ODETTE LESCARRET

Universite de Nimes, Nimes, France

Mots-clés : relation skype, présence virtuelle, corps pulsionnel et enculturé, absence.

INTRODUCTION, QUEL MONDE POUR L'ENFANT D'AUJOURD'HUI ?

Etre enfant et adolescent aujourd'hui, c'est grandir dans des contextes que la mondialisation et la modernité ont rendus facilement communicants, potentiellement uniformisables, et où la médiatisation tente de banaliser les spécificités tant culturelles que locales et familiales, de normaliser les pratiques et d'imposer un modèle de société dit *occidental* qui envisage le citoyen comme essentiellement consommateur.

Dans ce monde-là, dominé par la spéculation et les lois du marché on peut remarquer combien est glorifiée l'*autonomie* maximale du citoyen, érigée en véritable discours de marchandise où la technologie s'offre en voie royale comme puissant levier sur fond de tentative d'hégémonisme et d'uniformisation. Les pratiques des Nouvelles Technologies de Communication (NTC) sont au cœur même de ce changement culturel qui opère à une échelle mondiale.

1. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE

- On rencontre dans cette société qui voudrait s'imposer, l'impérieuse nécessité pour le citoyen de se *mettre en conformité*, c'est-à-dire de respecter les normes, d'être en règle, même si cela va contre son bon sens. Rentrer dans la norme est alors sensé permettre d'être tranquille, et il suffira de faire confiance à ceux qui savent car le monde depuis plusieurs décennies est devenu très complexe (Pourtois et Desmet (1997). Et c'est bien là le problème, car c'est en s'en remettant à l'autre que les choses peuvent devenir catastrophiques (Gontran, 2009).
- Mais il faut aussi compter avec la *capacité de chacun à être sujet et à poser des actes comme tels*, c'est-à-dire à jouer de sa singularité, ce qui constitue en soi un principe de résistance au sens politique du terme. Une éducation centrée sur le développement de l'esprit critique (Wallon, 1963) relève de cette résistance, de même que l'approche psychanalytique de l'homme qui insiste sur la capacité révolutionnaire du symptôme en tant que parole baillonnée se donnant à entendre, dans sa singularité (Lacan, 1966). Ce qui nous fait souffrir constitue d'une certaine manière un principe d'émancipation, une forme de liberté : avec nos *maux* nous ne sommes pas réductibles à l'autre, à condition que l'industrie pharmaceutique ne nous récupère pas (en faisant taire le symptôme).
- Des postures alternatives sont possibles, indiquant que le sujet citoyen, un peu perdu dans cette nouvelle société du capital zéro où la consommation est déconnectée du processus de richesse et devient de la consommation, trouve des brèches pour expérimenter d'autres façons de consommer, d'autres modes de rapport à l'autre et au contexte, plus responsables, plus engagés, plus politisés, ou tout simplement moins conformes. La route est longue, mais le discours capitaliste n'échappera certainement pas aux aléas de l'histoire c'est-à-dire à être remplacé par autre chose.

Voici donc campé le décor du monde d'aujourd'hui dans lequel il faut penser la situation de l'enfant.



Et il en va de notre responsabilité de psychologues de soutenir professionnellement, dans ce monde d'aujourd'hui, une éthique alternative de la singularité, de la créativité, de la mobilisation vers l'autre, du respect de sa différence et de son histoire.

UNE POSTURE PROFESSIONNELLE ENGAGÉE

C'est cet engagement commun, historiquement et culturellement situé, qui tisse depuis deux décennies les rapports scientifiques et professionnels dans la coopération en psychologie et éducation entre des universités francophones et des universités du Vietnam, du Cambodge et du Laos, à la demande des partenaires asiatiques eux-mêmes (Lescarret, Nguyen N.D., Trinh T.L., 2012). Mettant à distance la pression d'uniformisation des modèles de pensée, soutenant le principe d'une véritable co-construction de la discipline de psychologie bien ancrée dans chaque culture et refusant les transferts de concepts et de techniques importables clés en main, elle a impulsé non seulement un professionnalisme affirmé résolument ancré dans la culture de chacun, mais aussi une éthique commune de respect des différences, de création professionnelle et d'*interculturalité* originale.

... OUVERTE SUR L'ACTUALITÉ

Cette coopération a également suscité entre les partenaires un *vivre ensemble* nouveau, générateur de nouvelles investigations pour le psychologue. En effet la mondialisation des échanges a banalisé la notion de mobilité et des nouvelles formes de transmigration voient le jour, où *le recours au virtuel* va de soi.

Il n'est donc plus rare que des demandes de psychanalyse en ligne, par skype ou courriel, voient le jour et par contrecoup remettent au travail nos avancées conceptuelles respectives (Lescarret et Nguyen N.D, 2015).

Il devient également fréquent que dans les jeunes familles de diplômés, tant asiatiques que françaises ou occidentales francophones, une partie vive dans un pays et l'autre dans un autre, à six heures de décalage horaire, dans deux cultures différentes, dans deux saisons différentes puisque tout est maintenant possible avec skype, y compris de rester connecté avec son jeune conjoint et son propre enfant ou de dialoguer avec les grands-parents en apprenant l'enfant à communiquer avec eux par écran interposé, pour la plus grande joie de ces derniers.

Ce phénomène sociétal concerne d'ailleurs d'autres populations, notamment les nombreux jeunes professionnels du commerce et des affaires, et infiltre de plus en plus de familles.

Il touche aussi les relations entre parents et enfants dans les nombreuses situations de divorces et de familles recomposées : si les envolées journalistiques prennent parfois des positions complaisantes à l'égard de ces nouvelles pratiques en *psychologisant* téléphone portable et webcam au rang de cordon ombilical⁸, les blogs révèlent plutôt les nouveaux malentendus qui s'introduisent dans ces familles déjà en souffrance, notamment par l'irruption parfois intempestive de l'autre parent par l'écran familial.

Dans tous les cas notre expérience clinique permet de témoigner que, pour les enfants jeunes, téléphone et skype sont des outils compliqués par lesquels les échanges peuvent se transformer en de véritables interrogatoires unilatéraux, *qu'as-tu fait aujourd'hui ? comment ça va ?* alors qu'il ne sait pas raconter sa journée et que les notions de passé et de futur sont encore floues pour lui.

⁸ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/10/01016-20101210ARTFIG00659-divorce-de-nouveaux-liens-entre-parents-et-enfants.php>



... PROPICE AUX QUESTIONNEMENTS

Aussi, il importe plus que jamais en tant psychologues de questionner et conceptualiser ce qui se passe pour le petit enfant qui amorce son propre développement quand des bouts de famille, vivant dans deux contextes différents, voire dans des cultures différentes, l'incluent dans leurs relations par skype. Notre expérience clinique nous amène à prendre au sérieux tout autant les innovations psychologiques que les difficultés et malentendus qui surgissent, l'enfant en arrivant à se dérober le premier de cette routine relationnelle virtuelle, comme si quelque chose l'insatisfaisait ou le dérangeait.

... ET AUX HYPOTHÈSES.

L'hypothèse centrale dans le contexte de l'enfant jeune porte sur la question du *corps* et pose que celui-ci, en tant que siège de l'*expérience proprioceptive* préparant la construction du *corps pulsionnel*, est mis de côté dans la conduite promouvant le virtuel, ce qui va impacter voire entraver la structuration psychique en cours.

Car cette période, nous rappelle le psychanalyste Tisseron (Tisseron et al, 2006) est celle de *la construction des repères spatiaux et temporels*, processus psychiques structurants et *interreliés*, qui vont déterminer les élaborations et constructions ultérieures. La psychologie du développement pour sa part montre par ses approches interactionnistes et socio-constructivistes (de Ajurriaguerra & Labes, in July 2008 ; Wallon 1941/2002 ; Freud, 1920 ; Carugati et Mugny, 1985) que l'enfant a éminemment besoin pour cela de manipuler des objets de la *réalité* concrète. Phase cruciale pour la construction du psychisme, elle englobe des expériences de contacts et de manipulation du corps de *l'autre significatif* pour l'enfant, à savoir du corps des parents, et suppose des *communications émotionnelles* où la proximité physique est essentielle (Wallon, *ibid*).

Cyrulnik parle d'une *dimension magnétique* dans les rencontres où la proximité corporelle est de mise (2015, 55) reprenant ainsi l'hypothèse de Pierre Janet de « *passion magnétique* » et rappelle l'importance accordée par Freud lui-même aux phénomènes d'hypnose : « *Ce fluide où l'un affecte l'autre a fini par prendre le nom de 'transfert,' pilier de la psychanalyse* ». Et, poursuit Cyrulnik, « *ce phénomène qui, selon Freud, expliquait la relation amoureuse, la transe des foules, la ferveur à l'église et le courage à l'armée, serait en fait une relation d'emprise où l'individu, lié libidinalement à son meneur, se soumet par amour. (...) et il précise même : « toute dilution du lien provoque une panique anxieuse »* (2015, 55). En fait, ces processus magnétiques feraient partie du vivant, au même titre que la respiration ou l'attraction sexuelle. « *Le canal de communication hypnotique, précise-t-il, est fondamental puisqu'il nous permet de vivre ensemble* » (*ibid*, 56).

Cette question de la rencontre entre des corps émotionnels est à nouveau prise au sérieux dans les actuels paradigmes de recherche (Damasio, 2010), et remet en question la mise à distance systématique de l'émotion imposée par des décennies d'approche cognitive. En ce sens l'ancrage wallonnien de notre propre laboratoire de recherche PS-DT, où toute modélisation des processus psychiques intègre la dimension émotionnelle, s'avère non seulement pionnier mais un levain plus que jamais actuel.

L'échange skype entre Rachny et son père a servi de levain à notre investigation lorsque, hospitalisée à l'âge de 12 mois pour une infection pulmonaire, elle voit (seulement) l'image de son père sur l'écran d'ordinateur de sa mère. Une image de son père en pull over, col roulé, manteau alors qu'il fait 35° dans sa chambre d'hôpital, image associée à des contenus verbaux qui se veulent rassurants, certes, mais où l'inquiétude filtre quelque peu. Ce n'est pas tant cette inquiétude qui semble déranger Rachny, mais une forme de déception qui s'installe au cours de l'échange, comme si Rachny, en plus de son propre désarroi lié à sa difficulté physique, semblait désemparée par autre chose, qui semble amplifier son malaise et redoubler l'inquiétude du père, à 25 000 km d'elle... une étrangeté, un malentendu, comme dans un dialogue de sourds, une impossibilité à *trouver* réellement l'autre. Habituellement, quand un père rassure son bébé, il le prend dans ses bras ou sur son corps et c'est son *enveloppe corporelle et la sensorialité*



de ses mots qui agissent, bien plus que leurs contenus eux-mêmes... sa chaleur corporelle, ses émotions, sa respiration, et peut-être plus comme le suggère ci-dessus Cyrulnik (2015) ? Là par skype quelque chose n'agit pas, ne prend pas, plombe l'échange et il en reste un sentiment d'échec chez tous les trois.

2. MÉTHODOLOGIE ET PROPOSITIONS CONCEPTUELLES

En nous focalisant sur la période de la première enfance, de la naissance à 6 ans, nous avons porté notre attention sur des observations d'enfants et des récits de jeunes parents vivant des échanges familiaux par skype, mettant ainsi à l'épreuve du fait virtuel et de l'écart culturel des processus psychiques essentiels pour la suite du développement. La procédure de l'écoute clinique a permis de recueillir des signifiants, de les resituer dans leur contexte historique et culturel, et d'élaborer des propositions conceptuelles.

Trois situations d'échanges familiaux ont ainsi permis de mettre au travail des notions de développement psychique centrales sollicitant le corps :

. avec Ian, petite fille vietnamienne de 14 mois, née et habitant en France avec ses deux parents vietnamiens de Hanoi : pour l'instant c'est par skype qu'elle connaît sa famille élargie vivant à Hanoi ;

. avec Lien, petite vietnamo-française de 12 mois de mère vietnamienne de Hanoi et de père français : pour l'instant c'est aussi par skype qu'elle connaît ses grands-parents maternels ;

. avec Thida, petite cambodgienne de 3 ans et demi vivant avec sa mère et ses grands-parents maternels à Phnom Penh : c'est par skype que s'est instituée la relation avec son père qui fait des études de doctorat en France.

Les avancées conceptuelles qui suivent prolongent nos propositions à propos de la psychanalyse en ligne (Lescarret et Nguyen N.D., 2015, *ibid*) et approfondissent les notions de *présence* et de *rencontre* qui avaient été alors soulevées.

2.1. CORPS RÉEL ET IMAGE CORPORELLE

À la prime enfance, c'est l'*image corporelle* (appelée aussi *image du corps*) qui se constitue, conjointement aux premières expériences sensori-motrices, et celle-ci va permettre à l'enfant d'apprendre à contenir ses excitations, par les voies de la motricité, c'est-à-dire un exercice du *réel du corps* (celui sur lequel on bute, qui résiste, qui réagit, qu'on manipule, qu'on touche, qu'on mord, qu'on hume, qu'on mémorise, qu'on aime, qu'on refuse). Ce processus est à la fois fondamental et complexe, et au bout de ce processus il y a l'enjeu de la transformation de ces excitations en *pulsion*. Autrement dit l'enfant intègre des excitations et expériences essentielles (sensorielles, corporelles, relationnelles) servant de base à ce qui va réaliser le corps pulsionnel, corps vivant avec des désirs, des tendances, des énergies, des aspirations à la vie et à la recherche de l'autre vivant (en un mot : la *libido*).

Au plan de la clinique, on est en droit de se demander si, à coup de rencontres skype bébé-parent et de ratages répétés de la rencontre corporelle, il n'y aurait pas un risque pour la construction psychique de l'enfant et pour sa propre confiance en soi ultérieure. En fait, Rachny pointait bien la faille de la relation skype et nous enseigne en quelque sorte à ne considérer skype que comme un fabuleux moyen, pour un parent, de rassurer à distance l'autre parent en lui garantissant son soutien empathique. Eux se connaissent déjà, ils ont déjà construit le capital relationnel qui est le leur, skype est là pour maintenir l'existant et le tisser aux situations actuelles des deux lieux.



2.2. PAROLE, VOIX HUMAINE, CORPS, ET IMAGE DU CORPS

Quant aux paroles et à la voix humaines, qui sont des bouts de corps, peuvent vraiment nier leur différence radicale avec les mots sortant de l'ordinateur, vidés de leurs substances corporelles, la voix de la webcam étant codée puis recryptée ? l'enfant en bas âge ne s'y prête pas... il n'est ni captivé, ni intéressé, et il lui arrive très vite de quitter l'écran de skype. Que de frustration pour le parent qui est à 12 ou 20000 km ! Prend-on bien au sérieux les conséquences implicites voire inconscientes sur le psychisme des parents de cet abandon de l'écran par l'enfant ? La déception du parent peut venir compliquer la relation ultérieure, la clinique avec les enfants naissant avec un handicap nous enseigne combien est dévastatrice la déception du parent qui ne trouve pas dans son enfant l'enfant idéal qu'il s'était représenté... Or qu'abandonne l'enfant ? le parent réel ? ou la voix recryptée associée à un corps sans sensorialité et sans rayonnement magnétique ?

Lan tout comme Lien marquent souvent cette lassitude face à un écran présentant la ou les images des grands-parents de Hanoi... C'est une des grandes difficultés soulignées par tous les jeunes parents, d'autant que ce phénomène peut raviver la culpabilité des jeunes quant à la séparation et compliquer la relation existante... Si bien qu'un jour par anticipation, la mère de Lien en est venue à inverser la commande skype dès le premier signe d'abandon de sa fillette, pour que sur l'écran apparaisse la propre image de Lien et qu'ainsi les babillages amorcés et vite épuisés avec la grand-mère... se relancent. Mais le danger de telles stratégies de contournement n'a pas échappé à cette jeune mère pour laquelle l'issue constructive passe uniquement par le dialogue et la clarté des actes.

On voit là des pistes incontournables pour la clinique actuelle, il faut parler ces décalages, il faut raconter cette étrangeté et médiatiser cette déstructurante rencontre quand c'est possible... Et sans doute aussi, il faut savoir accompagner l'autre éloigné, demandeur implicite de présence, dans une forme de plaisir à l'attente.

C'est au professionnel du psychisme à prendre ses responsabilités, dans un domaine sur-envahi par le marché, les médias, la norme qui, au contraire nient les dangers au nom de la modernité retoiletée en terme d'*innovation*, l'enfant étant à la fois objet et proie de marché.

2.3. VERS DE NOUVELLES DÉPENDANCES

A cette période de la vie, la dynamique du *stade du miroir* doit opérer pour livrer une image du corps dans laquelle l'enfant peut se reconnaître : « *c'est bien moi ?* » signifie-t-il habituellement à l'adulte face à son image dans le miroir.

Mais si l'enfant appréhende cette construction de l'image du corps via l'écran et le virtuel, et pas assez dans le sensori-moteur de l'expérience réelle, on peut faire l'hypothèse qu'il apprendra à canaliser ses excitations via l'attention portée à l'écran c'est-à-dire via l'objet virtuel et pas assez avec son corps qui pourtant par cette expérience devient logiquement *corps pulsionnel*. En définitive c'est son attention (à l'écran) qui vient canaliser les excitations et non pas sa motricité (corporelle) : il reste alors aux prises avec des excitations et devient esclave des écrans en tant que ceux-ci serviraient, plus que tout le reste, à les contenir...

Il sera intéressant d'approfondir ces observations cliniques parents-enfant, avec écrans interposés, et de continuer à nous interroger sur les conséquences de la privation des expériences sensori-motrices dans la relation à l'autre virtualisé, la sur-attention à l'écran venant canaliser et museler les sensations corporelles. Les effets de l'accès très précoce aux écrans ne sont pas assez encore étudiés, comme un peu tabou dans la pression de consommation que nous vivons. Or on peut se demander si ces privations d'expérience sensori-motrice ne pourraient pas entraver le rapport ultérieur à l'autre et au monde des humains, cela constitue d'ailleurs une piste pour expliquer certaines conduites addictives aux jeux vidéos chez les adolescents (Tisseron, Missonnier, Stora, 2006).



2.4. LA STRUCTURATION TEMPORELLE ET DONC L'INTRODUCTION À LA SYMBOLISATION QUAND L'AUTRE, EN POSITION PARENTALE, EST VIRTUEL

A cet âge du développement l'enfant est également aux prises avec la question éminemment structurante de l'absence et de la présence de l'autre significatif, appelé communément la mère par la psychanalyse et la psychologie du développement, mais qui recouvre tout autant la fonction maternelle du père que celle de la mère.

L'enfant doit construire ce que l'on appelle l'alternance présence/absence que le psychanalyste Freud (1920/1985) a bien mise en valeur dans ce qu'il a appelé *le jeu de la bobine*, ou encore *jeu du fort/da* : l'enfant lance l'objet au loin, non sans jubilation, et le tire ensuite vers lui avec la ficelle à laquelle il est accroché ; revoici donc l'objet, second moment de jubilation. Cette expérience temporelle où l'enfant est acteur est non seulement une expérience de maîtrise mais elle introduit également l'enfant vers le processus de *symbolisation*, et donc vers le langage ou plus précisément la parole (au sens de prendre la parole), l'enfant délassant l'objet réel (ici la mère) pour découvrir le plaisir de fonctionner en-dehors de l'objet.

Cette expérience active de l'absence doit s'intégrer dans le psychisme car il en résulte que l'enfant peut abandonner l'objet et passer à autre chose.

Cette importante avancée a fait l'unanimité de la connaissance en psychologie, largement confirmée par les faits : pour les enfants en institution (Lacan, 1975), pour les enfants de pères partis à la guerre ou ayant un parent décédé (Delplanche, 2000), pour l'autiste également (certains autistes doivent-on préciser aujourd'hui) car il n'intègre pas cette expérience, il ne la symbolise pas. Pas d'alternance présence-absence qui s'inscrit dans son psychisme et il est donc condamné à reproduire, dans une *position de dépendance* (et non de maîtrise) cette expérience dans la réalité : le petit Damien se fascine sur l'ampoule, l'allumant et l'éteignant sans s'arrêter, depuis des années, sans distanciation possible.

Par contre l'intégration de cette alternance à un niveau symbolique signifie que la présence existe sur fond d'absence et l'absence sur fond de présence. Mais cela signifie aussi qu'on ne peut pas être en même temps dans l'une et dans l'autre, et cela a pour conséquence que deux états différenciés sont possibles, ce qui va permettre l'instauration d'une temporalité : temps 1 (présence), puis temps 2 (absence).

Mais l'objet virtuel par contre nous aliènerait à un autre mode où nous sommes *dans l'une et dans l'autre* c'est-à-dire *ni dans l'une ni dans l'autre*. Tisseron & al. (2006) parlent de

« présence dans l'absence » et non pas sur fond d'absence. Le virtuel introduit plutôt l'enfant dans la fusion présence/absence laissant penser à l'enfant que l'absence n'existe pas.

Ainsi, en revisitant l'indispensable opposition entre présence et absence, nous interrogeons en quoi sont mis à mal par le virtuel deux aspects structurants de la réalité où la présence existe sur fond d'absence et inversement, et qui sont à la base de la temporalité, mais également de l'activité symbolique.

2.5. PRINCIPE DE PLAISIR / PRINCIPE DE RÉALITÉ QUAND L'AUTRE QUI MÉDIATISE EST VIRTUEL

Il convient de développer ici en quoi cette fusion présence-absence dans l'objet virtuel vient correspondre à l'effacement de la distinction *principe de plaisir / principe de réalité*.

Rappelons un exemple concret donné habituellement pour saisir la logique à l'oeuvre : un enfant demande une gourmandise. Cette demande indique que la représentation de cette gourmandise est advenue dans sa pensée et qu'il *hallucine la satisfaction* qu'il va pouvoir en tirer. Il l'hallucine à partir d'une expérience passée où il s'est satisfait de manger la gourmandise. L'hallucination de la satisfaction apportée par l'objet est donc indispensable dans ce circuit. Mais l'hallucination ne suffit pas à satisfaire l'enfant...



Absent, l'objet est halluciné, présent il fournit la satisfaction.

Notons bien : c'est la conjonction de la gourmandise hallucinée, et de la gourmandise retrouvée dans la réalité, qui produit la satisfaction. Sans cette conjonction, pas de satisfaction.

Il y a bien 2 temps distincts, donc une temporalité à l'œuvre, et c'est pourquoi on peut dire à l'enfant : attends un peu...

Mais avec l'objet virtuel dans lequel fusionnent présence et absence, c'est tout différent : on pourrait considérer que l'individu reste arrêté dans une sorte de captation au niveau de l'objet halluciné. Cette captation aurait pour caractéristique de n'être pas satisfaisante, car pas de retrouvaille dans la réalité qui y correspondrait. Voilà encore une piste à creuser pour comprendre ces accroissements de départs vers le Jihad.

En étudiant l'économie libidinale du jeu video, Tisseron & al. (2006) montrent que le moteur de la pratique virtuelle ne serait pas l'obtention d'une quelconque satisfaction, celle-ci serait remise perpétuellement à plus tard, mais le joueur serait poussé plutôt par un principe constant de frustration. Ce serait donc la frustration et non pas l'obtention d'une satisfaction, qui serait à l'œuvre dans l'économie libidinale du jeu video.

2.6. UNE HYPOTHÈSE COROLLAIRE PORTE SUR L'ILLUSION ÉPHÉMÈRE DE L'IMAGE

Le rapport de l'enfant à l'image doit être entièrement revisité depuis l'introduction des écrans et de l'extension des relations parent-enfant par écrans interposés. Plusieurs arguments se tissent et interagissent :

- les observations cliniques de notre propre pratique révèlent comment par skype la construction de la **permanence de l'objet** (Piaget, 1946/2015) est souvent malmenée : pas d'autres ressources sensorielles pour l'enfant que la vue à l'écran et la voix du parent dépouillée de sa sensorialité corporelle, aucune odeur, pas de toucher (sinon l'écran lui-même, étrange substitution), un seul bruit annonciateur mais peu opérant et par contre un pouvoir destructeur de skype à travers ses coupures intempestives et aléatoires, souvent fatales pour la relation de l'enfant à l'objet ;
- or Piaget (*ibid*) nous enseigne comment cette étape cognitive du psychisme prépare celle de la construction de l'image mentale ;
- nous avons conceptualisé par ailleurs comment la naissance de l'activité de symbolisation se trouve fragilisée voire mise à mal par le virtuel en raison de l'indifférenciation présence/absence. Cela conduit Tisseron & al. (2006, 58) à définir ainsi l'objet virtuel « *L'objet virtuel est présent à travers son image et d'aucune autre façon* », et une fois cette image à l'écran disparue il n'y a plus d'existence de ce que représentait cette image. Il faut que l'image reste encore et encore : hors de son image virtuelle qui le rend présent, l'objet virtualisé disparaît, faute de se soutenir d'une image qui simplement le suggérerait, c'est-à-dire une image qui ne se confondrait pas avec l'objet qu'elle illustre (ce qui est différent de la photo et de la bande dessinée). En somme, avec l'objet virtuel, l'objet et son image se confondraient, donc il n'y a plus de distance entre l'objet et son illustration...

Un tel phénomène pourrait s'expliquer par le fait que l'objet virtuel exploite une image qui **condense** à la fois la présence et l'absence, c'est-à-dire qu'elle est *intemporelle* : ce type d'image neutralise (dangereusement) la question du temps, si bien que l'objet virtuel est, soit pleinement présent (c'est-à-dire *pas sur fond d'absence*), soit pleinement absent (c'est-à-dire *disparu*). Nous ne sommes vraiment pas loin du monde de l'autisme (Aubertin, Haza, 2013). Pas étonnant que plus tard celui qui joue à des jeux video paraisse hors temps...

C'est bien ce que Thida révèle également quand son père revient 1 fois par an et qu'elle marque envers lui un temps d'ignorance comme s'il était un véritable inconnu, et aussi ce que les parents de Lan et de Lien anticipent de la future rencontre avec les grands-parents de Hanoi dont elles ne sont familières que de leur image à l'écran...



C'est aussi cette étrangeté qui dérouté certains jeunes partis au djihad à partir de ce qu'en disait internet, et qui ne reconnaissent pas sur place ce qu'ils avaient vu à l'écran. Trop tard pour eux ... sauf à revenir si c'est encore possible, et à le raconter très précisément.

CONCLUSION

Nous revenons ici sur la nécessité qui s'impose au professionnel du psychisme d'éclairer les parents et grands-parents sur les limitations sensorielles et corporelles de la relation par skype avec leur jeune enfant et sur les conséquences de ces privations quant à la construction du psychisme de l'enfant.

Mettre à jour ces privations quand on est un parent et les parler sereinement à l'enfant, faire alliance avec l'autre parent qui est au contact de l'enfant en vue de le soutenir dans son quotidien sont des alternatives constructives qui gagneront à être mises au point.

Un *designer* bien connu du grand public s'est lui-même appuyé sur des avancées similaires pour attirer l'attention vers ses produits : « *Plus le virtuel est présent dans notre quotidien, plus nous avons soif de contact physique. Nous avons donc utilisé des matériaux naturels qui stimulent nos sens et nous font reprendre contact avec la réalité* » (Ikea, 2017).

Il importe également de souligner la nécessité déterminante pour le psychisme de bien clarifier la différenciation présence / absence et d'apprendre plutôt à parler l'absence que de chercher à la gommer.

Il faudra s'interroger par d'autres travaux sur les répercussions à l'adolescence d'une croyance inculquée depuis l'enfance en la présence virtuelle possible et ininterrompue, en la pseudo connaissance de sa culture, et également d'ouvrir des possibles pour une sensibilisation à la rencontre *in vivo* de l'autre, corporel, pulsionnel, sexué, enculturé et manquant.

La pratique même du psychologue est concernée par la spécificité de la relation virtuelle, et l'article 27 (Chapitre III Les modalités techniques de l'exercice professionnel) du Code de déontologie des psychologues de France dans sa version révisée en 2012 stipule ceci : « *Le psychologue privilégie la rencontre effective sur toute autre forme de communication à distance et ce, quelle que soit la technologie de communication employée. Le psychologue utilisant différents moyens télématiques (téléphone, ordinateur, messagerie instantanée, cybercaméra) et du fait de la nature virtuelle de la communication, explique la nature et les conditions de ses interventions, sa spécificité et ses limites* ».

RÉFÉRENCES

- ▶ Aubertin, S., Haza, M. (2013). Temporalités autistique, adolescente, virtuelle : à la croisée de trois mondes, *Revue Adolescence*, Tome 31, n°2, pp 417-427.
- ▶ Carugati, F., Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Ed).
- ▶ *Psychologie sociale du développement cognitif*, pp. 57-70. Berne (Suisse) : Peter Lang Curylnik, B. (2015). *Les âmes blessées*. Paris : Odile Jacob.
- ▶ Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience, des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- ▶ Delplanche, D. (2000). Le jeu du Fort-Da ou l'incidence du symbolique sur le sujet, *Les Feuilles du Courtil*, <http://www.courtil.be/feuilles/PDF/Delplanche-f2.pdf>
- ▶ Freud, S. (1920/1985). Au-delà du principe de plaisir. *Essais de psychanalyse*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- ▶ Gontran, W. (2009). Le corps, terre d'asile à l'adolescence, in J-L. Gaspard et C. Doucet (Eds). *Pratiques et usages du corps dans la modernité*. Toulouse : Erès.
- ▶ Joly, F., Labes, G. (2008). *De Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité, vol 1*. Paris : Editions du Payrus



- ▶ Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- ▶ Lacan, J. (1975). *Le séminaire Livre I, Les écrits techniques de Freud*. Paris : Seuil
- ▶ Lescarret, O., Trinh, T.L., & Nguyen, N.D. (2012). D'une demande humaniste vietnamienne à la construction scientifique d'une psychologie clinique ancrée ans la culture. In E. CostaFernandez & O. Lescarret (Eds). *De la diversité linguistique aux pratiques interculturelles*, pp. 73–84. Paris : L'Harmattan.
- ▶ Lescarret, O., Nguyen N.D. (2015), in Moussa, F., Costa Fernandez, E., Lescarret, O., Nguyen N. D. Médiation familiale, adolescence et psychanalyse en ligne. Transfert de technologie et mondialisation. N. Hajji & O. Lescarret (Eds). *Les mouvements sociaux à l'épreuve de l'interculturel*, pp. 113–132. Paris : L'Harmattan,
- ▶ Nguyen Ngoc Diep, Lescarret, O. (2013). Culture virtuelle et culture traditionnelle au Vietnam : Quelle dynamique sur le projet d'avenir des adolescents ? In M. Vatz Laaroussi et al. (éds). *Les défis de la diversité. Enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques*, pp. 209–225. Paris : L'Harmattan.
- ▶ Piaget, J. (1946//2015) *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Fondation Jean Piaget : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono3.php
- ▶ Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF
- ▶ Tisseron, S., Missonnier, S., Stora, S. (2006). *L'enfant au risque du virtuel*. Paris : Dunod.
- ▶ Wallon, H. (1963). Esprit critique et agnosticisme, *Enfance, Tome 16*, n° 1–2, Buts et méthodes de la psychologie, pp 5–14.
- ▶ Wallon, H. (1941, rééd 2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin
- ▶ <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/12/10/01016-20101210ARTFIG00659-divorcede-nouveaux-liens-entre-parents-et-enfants.php>



LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT : ACCROÎTRE SA PUISSANCE DE VIE

JEAN-PIERRE POURTOIS, HUGUETTE DESMET

Umons – Asbl Education Et Famille, Mons, Belgium
Université de Mons, Asbl Education Et Famille, Mons, Belgium

avec la participation de Mariana Carvalho, Gérard Destefanis, Agnès Florin, Graciete Franco-Borges, Jean-Claude Kalubi, Berthe Lecocq, Dolores Madrid Vivar, Thierry Malbert, Fernando Olabarrieta, Anna Pileri, Olivier Prévôt, Fernand Sabin, Marie-France Schrèque, Pascale Steffens, Lenka Šulová, Maria da Luz Vale-Dias, Piedade Vaz-Rebelo

INTRODUCTION

Le dix-septième Congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF) s'est déroulé à Prague en mai 2017. Son thème était : « La qualité de vie de l'enfant ». Pourquoi cette thématique était-elle judicieuse à traiter ?

Elle était judicieuse parce que toutes les enquêtes et les recherches actuelles convergent pour affirmer que la qualité de vie favorise le progrès social et l'émancipation de la personne, qu'elle réduit les effets de tout environnement délétère et qu'elle accroît l'égalité des chances entre les enfants.

Elle était dès lors judicieuse également parce que la conscience de ses retombées sur l'enfant mais aussi sur l'environnement de celui-ci suscite la mise en œuvre de politiques meilleures pour une vie meilleure. Elle mobilise donc une sociologie des idéaux, des aspirations, de la satisfaction d'une société. Voire d'une utopie ? Eventuellement, d'une utopie s'appuyant sur un idéal individualiste ? Il convient ici de s'interroger : l'intérêt pour la qualité de vie ne serait-il qu'une conséquence de nos valeurs (trop) individualistes ? De plus, la recherche d'une qualité de vie active aussi une sociologie de l'échec, de l'impuissance, de l'aliénation, en d'autres termes, une sociologie qui invite à analyser les résistances, la permanence des inégalités, la difficulté de mettre les connaissances en pratiques.

La qualité de vie de l'enfant méritait donc bien qu'on s'y attarde. Les propos qui suivent viseront à approcher les « fondamentaux » du concept de qualité de vie en général et l'évolution de celui-ci puis à appréhender la qualité de vie de l'enfant, notamment à travers la notion de « puissance de vie ».

1. LES FONDAMENTAUX

Le travail de synthèse de P. Corten (2017) nous a été d'une aide précieuse pour relater les étapes fondamentales qui ont contribué à faire de la qualité de vie un concept à part entière. Nous décrirons synthétiquement ci-après l'évolution de sa construction.

1.1. LA NAISSANCE DU CONCEPT

Le terme « qualité de vie » est, à l'origine, un slogan politique américain, lancé en 1964 par Lyndon B. Johnson, Président des Etats-Unis, dans un message à la nation. Le vocable est alors flou, imprécis, conceptuellement proche de celui de « bonheur ». Il renvoie à des opinions personnelles de la population



et non à une approche scientifique. Il n'est pas encore un concept ; il détient une dimension morale et pragmatique. Bien qu'athéorique, il invite déjà, néanmoins, à trouver des indicateurs ou des standards objectifs. Le terme de « qualité de vie » va avoir un succès immédiat et, rapidement, le monde scientifique va commencer à s'y intéresser.

1.2. L'ÉVOLUTION DU CONCEPT

Les précurseurs scientifiques proviennent des champs de la sociologie et de la psychologie sociale. L'école de Chicago, qui s'inscrit dans une perspective phénoménologique, va rechercher des indicateurs qui, selon elle, doivent être concis, cohérents, englobants et pertinents.

C'est ainsi qu'en 1969, l'US Department of Health and Education mène une étude sur la qualité de vie des américains à partir d'indicateurs statistiques : environnement physique, voisinage, communauté, standards de vie, confort. Le but était de classer les villes ou les états selon la qualité de vie offerte aux habitants. Deux conclusions importantes découlent de cette étude. La première souligne que les indicateurs objectifs et subjectifs ne sont pas corrélés entre eux (Schneider, 1975). La deuxième met en évidence l'absence de relation entre l'opinion de l'observateur et celui de l'interviewé : « *If You Want to Know How Happy I am, You'll Have to Ask Me* » déclarent R. Irwin, R. Kammann et G. Dixon (titre de leur article paru en 1979).

A partir des conclusions de cette étude, les recherches vont prendre deux voies divergentes. Les unes vont s'intéresser aux conditions de vie objectives et les autres à la qualité de vie subjective. Cependant, le monde médical se montrera longtemps réticent à la prise en considération de la dimension subjective parce que les indicateurs subjectifs et les indicateurs objectifs s'opposent parfois et parce qu'il est difficile de comparer deux évaluations subjectives.

A partir des années 70, A. Campbell introduit un modèle logique de la qualité de vie. Il fait le choix de la satisfaction comme indicateur étalon, surtout parce que la satisfaction présente une dimension affective et une dimension cognitive. Ce jugement de satisfaction s'opère, selon lui, à partir d'une part des aspirations / attentes et, d'autre part de la situation des autres.

A la même époque, F.M. Andrews (1976) dresse une cartographie des domaines liés à la qualité de vie. À l'aide d'une analyse par clusters, il aboutit à isoler 12 domaines : plaisir, logement, vie familiale, revenus, capacité à être soi-même, travail, temps libre, santé, activités avec la famille, activités de détente, revenu national, biens et services. La qualité de vie prend dès ce moment un aspect multidimensionnel et bien plus complexe à envisager.

Au cours des années 80, la dimension mentale entre dans le concept de qualité de vie liée à la santé (O.M.S., 1984) par le biais des capacités intellectuelles (vieillesse, retard mental) et par l'analyse de l'impact des maladies mentales. Les études s'orientent aussi vers le concept d'autonomie lié à des troubles fonctionnels et élargissent encore leur champ par la prise en compte des habiletés sociales et des compétences.

Durant cette décennie, divers auteurs reprennent la dimension temporelle incluse dans le concept de qualité de vie au travers des notions d'aspirations et d'attentes. Certains, tels que P. Cohen (1982), indiquent que celles-ci doivent être intégrées dans un plan de vie global et que l'impression de pouvoir contrôler ce qui arrive est un prédicteur significatif de la qualité de vie. Pour K.C. Calman (1984), plus l'écart est grand entre la réalité et les aspirations / attentes, moins la qualité de vie serait bonne.

Une autre approche prenant en compte une dimension temporelle se centre non plus sur la personne mais affiche une préoccupation économique. G.W. Torrance (1987) la développe sur la base de la théorie du capital humain : c'est le coût / efficacité qui est alors examiné, c'est-à-dire le rapport entre la qualité de vie et le bénéfice attendu d'un traitement.



Ce n'est que fin 80, début 90 que les aspects subjectifs de la santé apparaissent. C'est à ce moment qu'est introduit la notion de souffrance qui est, dans un premier temps, étroitement liée à la douleur physique. Ce n'est que peu à peu qu'est introduite la détresse psychologique de la personne et de sa famille. De nombreuses recherches dans le domaine psychosocial se développent alors autour des événements de vie, du stress, du coping, des processus d'adaptation, du support social, du locus of control ou encore de la réussite d'une réalisation (« Performance »). Le domaine psychologique se penche quant à lui sur la dépression et l'anxiété.

Après cet aperçu succinct des fondamentaux du concept de qualité de vie, quelques constats s'imposent (Corten, 2017) :

- les recherches menées ont peu pris en compte l'impact du support familial, de la sexualité, de la spiritualité, des valeurs qui amènent les personnes à se battre pour vivre ;
- elles se sont peu intéressées à interroger les enfants sur leur ressenti de la qualité de vie (à la maison et à l'école) ;
- dans la plupart des études, la qualité de vie est définie négativement : absence de symptôme, absence de handicap, absence de souffrance ; cela recouvre-t-il le concept de qualité de vie ? s'interroge l'auteur ;
- il faudrait ajouter le plaisir à l'absence de souffrance, la capacité à se dépasser à l'absence de handicap et la vitalité / l'énergie à l'absence de symptôme ; c'est ce que nous proposerons plus loin sous l'appellation de « puissance de vie ».

2. LA MESURE DE LA QUALITÉ DE VIE AUJOURD'HUI

Nous prendrons ici comme référence la partie française de l'enquête européenne EU-SILC (European Union – Statistics on Income and Living Conditions) coordonnées par Eurostat dont la collecte et la gestion sont assurées en France par l'INSEE. L'étude est longitudinale. Elle prend en considération non seulement des aspects importants de la qualité de vie à l'heure présente mais aussi, in fine, en dégage une vision synthétique (INSEE, « France, portrait social », 2010).

Neuf aspects de la qualité de vie sont pris en compte et ce, à différents âges : les conditions de vie matérielles, les contraintes financières pesant sur les personnes, leur santé, leur niveau d'éducation, les conditions de travail, la participation à la vie publique, les contacts avec les autres, la sécurité économique et la sécurité physique. Chacune de ces dimensions repose sur plusieurs indicateurs. Par exemple, la mesure des conditions de vie matérielles est appréhendée par 9 indicateurs relatifs aux conditions de logement (équipement intérieur, nuisances sonores, humidité...) et 13 indicateurs relatifs aux restrictions de consommation (alimentation, vacances, vêtements, informatique...).

Cette enquête a notamment suscité le développement de trois domaines spécifiques qui reflètent des préoccupations importantes de la société contemporaine : la pauvreté, la participation au processus politique et les liens sociaux.

Mais l'approche dimension par dimension ne peut appréhender la qualité de vie dans son ensemble. Dès lors, a été créé un indicateur composite (Albouy, Godefroy et Lollivier, 2010) qui est le résultat d'une agrégation des indicateurs relatifs à chacune des dimensions de la qualité de vie.

Nous constatons par cet exemple une croissance de la prise en compte de la multidimensionnalité du concept de qualité de vie, de sa variabilité en fonction de l'âge (à partir de 16 ans), de la structure familiale ainsi que des problèmes sociaux actuels.

Toutefois, les auteurs eux-mêmes soulignent que leur échelle n'est pas complète. Nous constatons que manquent entre autres les dimensions d'éducation familiale et scolaire ainsi que de vitalité (voir Corten, 2017). Pourtant, dès les années 90, les concepts de bienveillance (familiale et scolaire) et de résilience apparaissent, montrant par là que l'intérêt pour la qualité de vie est bien présent mais sans être associé



à ces concepts. En outre, la satisfaction des enfants quant à leur qualité de vie ne fait l'objet d'études que très récemment (voir les travaux d'A. Florin synthétisés dans le présent article). Enfin, l'INSEE (2010) signale qu'une des limites à son analyse vient de ce qu'elle ne tient pas compte des corrélations entre les différents aspects de la qualité de vie. C'est pourquoi, dans les propos qui suivent, nous allons travailler sur le concept de vitalité que nous appellerons « Puissance de vie » (terme emprunté au pédagogue C. Freinet) et examinerons les facteurs sous-jacents à son développement.

3. LA PUISSANCE DE VIE

3.1. QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR « PUISSANCE DE VIE » ?

Après avoir décrit très brièvement ce que recouvrait le concept de qualité de vie et ce qu'avait été son évolution, abordons maintenant ce qu'il en est chez l'enfant.

La qualité de vie de l'enfant passe incontestablement par l'éducation qui lui est dispensée à la maison, à l'école et dans la communauté. Or, le concept de qualité de vie prend extrêmement peu en considération la dimension éducative. Ce n'est pas pour autant que celle-ci n'est pas considérée par le monde scientifique à travers les notions de bienveillance, de résilience, d'émancipation... et aussi de « puissance de vie » observée particulièrement chez les enfants.

C. Freinet développe le concept de puissance de vie dans son ouvrage « Essai de Psychologie sensible » (1950). Pour lui, la vie essaie toujours de se déployer, de s'élever, de continuer à s'épanouir. Cette « poussée vers la lumière » ne va pas se faire sans rencontrer d'obstacles. Il y aura des obstacles constructifs, qui aident à grandir, mais il peut y avoir des obstacles susceptibles d'anéantir de façon durable, voire définitive l'épanouissement de l'individu. L'éducateur aura à faire en sorte que les obstacles rencontrés n'altèrent pas sa puissance de vie. Son travail consistera à accompagner l'enfant pour l'ouvrir sur l'infini des possibilités facilitant l'expansion de la puissance de vie. Préserver celle-ci est donc un élément central dans la recherche de la qualité de vie chez l'enfant. Elle implique une cohérence entre un processus interne (propre au sujet) et un processus externe (venant de l'environnement). Pourtant, les recherches scientifiques actuelles montrent que la société est loin de mobiliser les ressources potentielles de tous les enfants et donc freine sa puissance de vie. Prenons trois exemples qui illustrent les limites données à celle-ci.

3.2. LES LIMITES À LA PUISSANCE DE VIE

La pauvreté suscite aujourd'hui l'intérêt des chercheurs qui mettent en évidence des résultats interpellants : les enfants issus d'un milieu pauvre présentent une matière grise réduite ; à 4 ans, ils auront entendu 30 millions de mots en moins que leurs pairs issus d'un milieu favorisé ; à 5 ans, les enfants utilisent 80 % des structures syntaxiques employées par leurs parents (or celles des parents issus d'un milieu modeste ne sont pas celles pratiquées à l'école) ; à 6 ans, certains arrivent à l'école primaire avec 800 mots et d'autres avec 1 600 mots ou plus ; à cet âge, les enfants sont susceptibles d'emmagasiner 10.000 mots ; à 7 ans, la réalité familiale explique 85 % de la variation du développement et des acquisitions scolaires des enfants (en défaveur, bien sûr, des milieux défavorisés). Tous ces résultats indiquent qu'il existe une puissance de vie non exploitée, surtout quand il s'agit d'enfants provenant d'une classe sociale défavorisée.

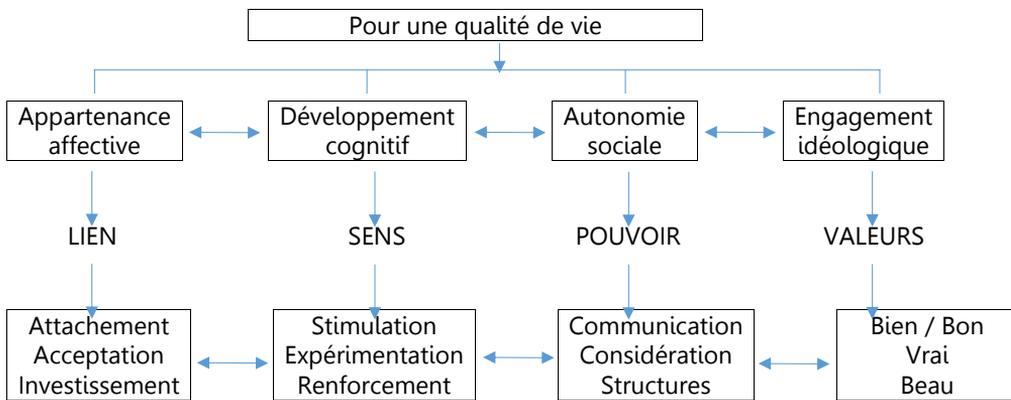
Il en va de même pour l'intelligence : des recherches-actions (Heber, 1977) soulignent qu'il est possible d'augmenter de 30 points le quotient intellectuel d'un enfant en stimulant sa pensée et de maintenir le niveau atteint si sa famille est mobilisée. Mais tient-on compte de ces résultats ? De plus, on sait aujourd'hui qu'il existe des intelligences multiples dont certaines ne sont pas valorisées chez les enfants qui les possèdent, amputant dès lors son potentiel de développement.



Enfin, signalons les récentes découvertes scientifiques relatives à l'épigénétique qui montrent combien l'environnement sculpte le cerveau et que celui-ci, agissant par l'intermédiaire d'une grande variété de neuro-médiateurs (dopamine, acétylcholine, sérotonine, acide Gamma-aminobutyrique, ocytocine, endorphines...), influence la perception du bien-être et fabrique notre qualité de vie.

3.3. STIMULER LA PUISSANCE DE VIE

Les recherches actuelles dévoilent donc toute l'importance de l'environnement dans le développement du sujet et dans sa qualité de vie. Mais quelles caractéristiques cet environnement doit-il posséder pour accroître la qualité de vie et le développement de l'enfant ? Selon nous (Pourtois et Desmet, 2003), quatre critères sont indispensables : la vie est de qualité quand elle crée du lien, quand elle fait sens, quand elle donne du pouvoir et quand elle active des valeurs humaines. Que recouvrent le lien, le sens, le pouvoir et les valeurs humaines ? Nous (ibidem) proposons le schéma suivant dont chaque élément est susceptible d'accroître la qualité de vie.



La qualité de vie passe par un sentiment d'appartenance affective (Lien), un développement cognitif (Sens), une autonomie sociale (Pouvoir) et un engagement idéologique (Valeurs).

Le sentiment d'appartenance affective peut s'installer grâce à la création de liens d'attachement sécurisés (par le recours à des expériences positives), grâce aux manifestations d'acceptation (par la croyance dans les capacités du sujet et par l'empathie à son égard) ainsi que grâce à la sensation d'être investi (par l'élaboration de projets qui engagent l'avenir).

Le développement cognitif s'effectuera au mieux si l'enfant peut bénéficier de stimulations (grâce à la présentation d'une diversité de situations qu'il importe de bien adapter à ses caractéristiques personnelles), s'il peut expérimenter (en suscitant l'émission d'hypothèses et en l'invitant à les vérifier) et s'il est renforcé (par des feedback positifs et correctifs, externes d'abord et progressivement internes).

L'autonomie sociale qui va donner à l'enfant un pouvoir de plus en plus fort sur son environnement va pouvoir se développer grâce à une communication facilitant une dynamique interactive positive (par l'apprentissage de la collaboration, de la négociation, de la participation...), grâce à la considération qu'on lui accorde (en l'incitant à prouver ses capacités, en le valorisant et en l'accompagnant pour atteindre le succès) et grâce à l'installation de structures (en lui permettant de prendre part aux prises de décisions nécessaires à la régulation sociale, ce qui implique d'exercer son esprit critique, sa capacité d'analyse dans un contexte démocratique).

L'engagement en faveur des valeurs humaines que sont le bien / le bon, le vrai et le beau est susceptible de se réaliser si le sentiment d'appartenance affective, le développement cognitif et l'autonomie sociale sont



bien ancrés en l'enfant. La transmission des valeurs passe par la mise en œuvre de pédagogies affectives, cognitives et sociales.

Nous reprendrons ici la réflexion d'une personne qui a connu une intense humiliation à l'adolescence (exclusion de l'école), ce qui a provoqué un traumatisme grave ayant entraîné des conduites à risque très inquiétantes à certains moments de sa vie : « *Le développement (et donc sa puissance de vie) de l'être humain n'a pas de limite ; seule l'éducation lui en impose* » (Bernard). La qualité de vie implique donc de repousser au maximum les limites de la puissance de vie. C'est ce que tentent de faire les pédagogies innovantes.

À l'opposé des pédagogies traditionnelles, les pédagogies innovantes vont adopter un regard différent sur l'apprenant, l'agir communicationnel remplaçant l'agir instrumental (Habermas, 1987). En d'autres termes, les pédagogies innovantes centreront leurs actions sur les dimensions affective (expériences positives, empathie, confiance, projets personnels...), cognitive (respect des modes d'apprentissage, stimulation à l'émission et à la vérification d'hypothèses, renforcements internes...) et sociale (interactions constructives, valorisation des succès, stimulation de l'esprit critique...). D'un apprenant passif, simplement réceptif, on passe avec les pédagogies innovantes à un apprenant acteur, voire auteur de son développement. Elles lui offrent de la sorte une multitude de possibilités permettant l'émergence de compétences et d'habiletés souvent insoupçonnées, augmentant sa puissance de vie.

Nous le constatons, l'environnement qui va conditionner la qualité de vie de l'individu n'est pas suffisamment exploité. Nous proposons, dans les propos qui suivent, de montrer ses grandes variations en fonction de situations scolaires, sociales, psychologiques, éducatives, culturelles ou encore temporelles.

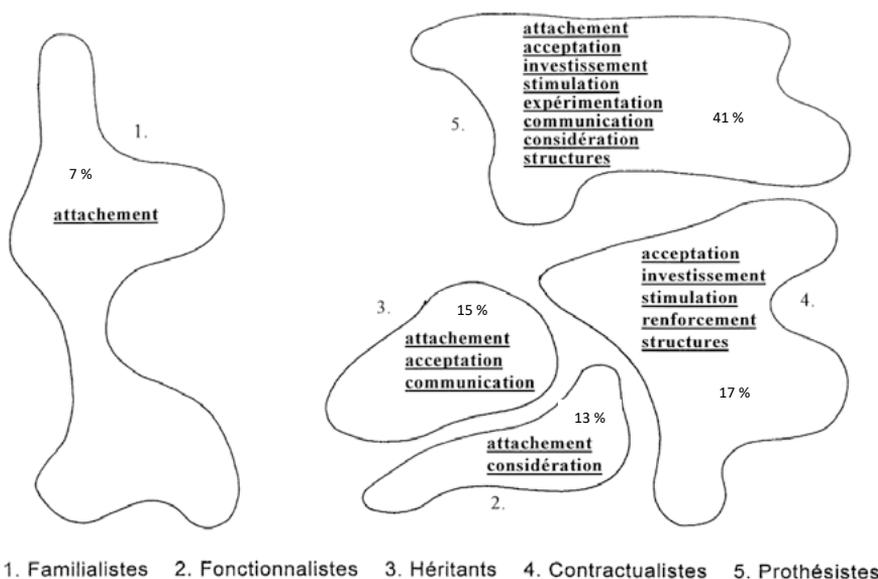
4. DES VARIATIONS...

La qualité de vie varie-t-elle en fonction de l'appartenance sociale ? Si oui, comment cela se manifeste-t-il ? Les situations scolaires (la réussite ou l'échec) l'influencent-elles ? Nous prendrons ici des témoignages d'enfants comme exemples. Quels sont les indices qui traduisent la diminution de la qualité de vie quand un sujet subit un traumatisme grave ? La façon d'appréhender la qualité de vie varie-t-elle selon le temps et les cultures ? C'est à ces diverses questions que nous allons tenter de répondre au travers de diverses recherches et expériences scientifiques.

4.1. QUALITÉ DE VIE ET APPARTENANCE SOCIALE

La troisième des quatre recherches menées sur une durée de 30 années au départ d'un même échantillon de sujets (à 5-7 ans ; à 20-21 ans ; à 25-26 ans puis lorsque le sujet est devenu parent) a mis en évidence cinq logiques d'insertion sociale de jeunes de 25-26 ans (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000) dont on connaissait bon nombre de caractéristiques psychosociales mesurées lors des précédentes recherches (Pourtois, 1979 ; Desmet et Pourtois, 1993). Ces cinq « types-idéaux », déterminés par une analyse des correspondances multiples, sont : les familialistes, les fonctionnalistes, les héritiers, les contractualistes et les prothésistes. Ces groupes sont classés (de 1 à 5) du moins aux plus favorisés socialement. Des entretiens ont été pratiqués afin de distinguer le capital pédagogique des familles ainsi que les besoins psychosociaux satisfaits chez les jeunes en fonction de l'appartenance aux cinq groupes étudiés. Le schéma 1 synthétise les résultats obtenus à l'analyse de ces entretiens.





Les pourcentages constituent un indice de diversité des pratiques pédagogiques des familles (c'est-à-dire leur capital pédagogique) ; il s'agit du rapport (multiplié par 100) de la somme des pratiques différentes observées au foyer sur le nombre de pratiques (144) listées au départ de neuf courants pédagogiques pris comme référence.

Schéma 1 : Capital pédagogique (en %) et besoins psychosociaux satisfaits

Cette recherche permet de souligner les éléments suivants :

- le capital pédagogique des familles croît régulièrement depuis les familialistes (7 %) jusqu'aux prothésistes (41 %). Ces derniers font preuve de 6 fois plus de variété dans leurs conduites éducatives que les premiers ;
- chaque groupe répond à des besoins psychosociaux plus ou moins nombreux ; les familles prothésistes satisfont un très vaste champ de besoins.

Ainsi, l'éducation (le plus souvent implicite), à travers la plus ou moins importante diversité des pratiques pédagogiques et la plus ou moins grande satisfaction des besoins de l'enfant, exerce une influence considérable sur les itinéraires de vie. Les différents groupes ne partent pas avec les mêmes atouts dans la vie sociale et professionnelle. Leur puissance de vie est inégalement stimulée. La société doit aujourd'hui plus que jamais s'interroger : comment agir pour faire face à ce phénomène qui engendre des pertes de compétences et de talents dans un monde qui en a de plus en plus besoin ?

4.2. QUALITÉ DE VIE ET RÉUSSITE / ÉCHEC SCOLAIRES

La réussite et l'échec scolaires sont largement liés à l'appartenance sociale qui vient d'être évoquée. Il est intéressant de constater combien la situation de réussite ou d'échec agit sur la perception par l'enfant de son bien-être. Ainsi, un questionnaire sur la satisfaction (ou non) des besoins psychosociaux a été soumis à 830 enfants de 12 ans. 45 items positifs et 45 items négatifs à cocher leur ont été présentés (Pourtois et Desmet, 2004). Nous proposons ci-après quelques exemples significatifs des vécus différentiels des enfants.

Tableau 1 : Pourcentage d'enfants ayant coché l'item en fonction de leur situation de réussite ou d'échec

Situation Item	Réussite	Echec
- J'aurais mieux fait de ne pas naître	3 %	31 %
- J'aimerais vivre une autre vie que celle qu'on m'oblige à vivre	0 %	34 %
- Tout le monde se fiche de ce que je vais devenir	0 %	34 %
- Je voudrais qu'on m'écoute plus souvent	9 %	51 %
- De toute façon, plus tard, je sais que je réussirai ma vie	85 %	54 %
- On me fait voir des choses passionnantes dans ma vie	88 %	65 %

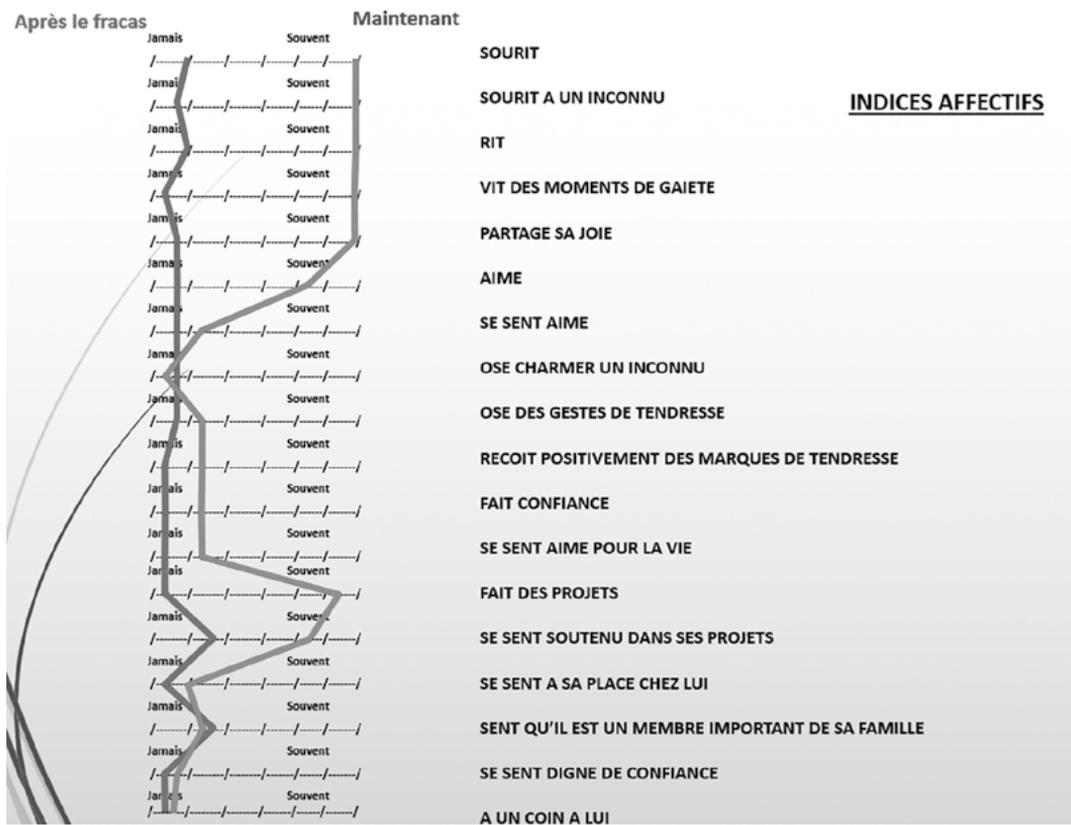
Ces quelques résultats indiquent à suffisance que les élèves faibles présentent davantage que les très bons élèves un vécu psychosocial négatif sur les plans affectif, cognitif et social ; ces différences sont statistiquement très significatives et concernent plus fréquemment les items négatifs. Ainsi, nombre d'enfants en échec présentent une qualité de vie très peu satisfaisante, ce qui va à l'encontre du développement de leur puissance de vie. C'est un véritable cercle vicieux qui dès lors se met en place...

4.3. QUALITÉ DE VIE ET TRAUMATISME PSYCHIQUE

Après un traumatisme psychique grave, la qualité de vie de la personne atteinte est très négativement ressentie. Quelque temps après – variable selon les sujets – le goût à la vie peut renaître et un nouveau développement apparaître : c'est ce qu'on appelle la résilience.

Pour appréhender de façon plus fine la façon dont ce changement se réalise, nous avons créé une grille d'indices affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs (Pourtois, Humbeeck et Desmet, 2012). Celle-ci prévoit de noter la fréquence d'apparition de l'indice (sur un continuum allant de « jamais » à « souvent ») juste après le fracàs puis à l'heure présente (« maintenant »), comme le montre le schéma 2 (pour les indices affectifs).





Schema 2: Grille d'indices de résilience (dimension affective)

Les indices constituant la grille ont été sélectionnés au départ d'une vaste revue de la littérature scientifique relative à la résilience ainsi que de récits autobiographiques de personnes ayant fait preuve de résilience. Soixante dix-sept indices récurrents de développement post-traumatique ont été retenus et classés en fonction de leur dimension affective, cognitive, sociale ou conative. Dans l'exemple proposé ci-avant, relatif aux indices affectifs, nous pouvons observer l'évolution du développement du sujet. Nous constatons qu'après l'apparition du fracas, tous les indices affectifs ont été réduits à néant. Progressivement, des indices se manifestent à nouveau, laissant présager un nouveau développement et une qualité de vie meilleure. Sachant que la résilience ne peut s'installer que dans la relation avec autrui, il est utile de rappeler l'importance du tuteur de résilience dans la réappropriation d'une nouvelle puissance de vie.

4.4. QUALITÉ DE VIE ET TEMPORALITÉ

Nous avons vu que la notion de qualité de vie est relativement neuve. Elle a émergé d'un slogan (en 1964) pour progressivement susciter l'intérêt des chercheurs quelques années plus tard et devenir un concept scientifique. A l'heure présente, celui-ci n'en finit pas d'être revu, retravaillé et enrichi. Sa facette éducative est encore très peu développée. Pourtant, des notions qui font partie intégrante de la qualité de vie se sont peu à peu imposées comme objets de recherche scientifique. Citons, entre autres, la maltraitance (dans les années 70), la résilience (dans les années 90) ou encore la bienveillance (dans les années 2000). A partir de 2010, le concept de co-éducation école-famille-communauté se développe. Ainsi, au Congrès de l'AIFREF à Prague de 2017, dont la thématique était la qualité de vie des enfants aujourd'hui, un quart des communications avaient la co-éducation comme sujet d'étude. Mais déjà, depuis 2010, une telle orientation était donnée aux Congrès de l'AIFREF :

- en 2010 à Florence : Education familiale et Services à l'enfance ;
- en 2013 à Patras : Famille, école, sociétés locales : politique et pratiques pour l'enfant ;
- en 2015 à Bilbao : Les Cités de l'éducation.

Souignons qu'en 2009, le Congrès de Toulouse ouvrait la voie en proposant de travailler sur le thème de « Précarité et éducation familiale ». Rappelons que les recherches actuelles sur la qualité de vie ont une préoccupation toute particulière à l'égard des familles vivant dans la pauvreté.

Quant aux Congrès antérieurs, ils faisaient une place belle à la famille en tant que telle et spécialement aux mutations de ses structures : Familles en changement (Fribourg, 1993) ; Mouvence, compétence et adaptation en éducation familiale (St Sauveur – Québec, 2001) ; Forces et faiblesses de la famille dans une société en mutation (Las Palmas, 2005) ; Dynamiques familiales (Coimbra, 2007).

Le Congrès de Leuven (2003), quant à lui, est intitulé « Bientraitance » ; le terme fut traduit en anglais par l'expression : « In the best interest of the child ».

Les conditions qui mènent à une meilleure qualité de vie de l'enfant évoluent donc. Les thématiques des Congrès de l'AIFREF en témoignent.

4.5. QUALITÉ DE VIE ET CULTURE

Si, au cours du temps, la notion de qualité de vie et les études sur ses composantes évoluent, il est aussi utile de se demander si celles-ci se différencient selon les cultures. Pour examiner ces intérêts spécifiques, nous avons demandé à nos collègues actifs au sein de l'AIFREF et issus de pays différents de répondre à la consigne suivante : « Pourriez-vous expliciter en un court texte ce qui reflète bien les préoccupations scientifiques et/ou politiques de votre pays/région en matière de qualité de vie des enfants ? ». Nous présentons ci-après un résumé des propositions des répondants ; leur texte intégral est joint à ce chapitre.

Pour la Belgique : développer l'harmonie et le vivre-ensemble par la co-éducation

- **Pascale Steffens**, inspectrice communale de l'enseignement fondamental à la Ville de Herstal, propose pour améliorer la qualité de vie de l'enfant de « Décloisonner pour réseau-ner ». A côté de la mise en œuvre de divers projets de co-éducation dans les écoles de la ville, elle poursuit l'idée de mise en place de plateformes – de réseaux – visant l'accroissement de la dynamique co-éducative en dehors de l'école sans pour autant l'exclure pour, notamment, lutter contre la précarité, faciliter l'intégration des familles primo-arrivantes, développer le vivre-ensemble ou encore pour favoriser le bien-être des élèves (lutte contre le harcèlement...). D'autres plateformes sont à créer afin que s'édifie une Cité de l'éducation de plus en plus efficace en vue de susciter l'émancipation de toute la population.
- **Berthe Lecocq**, professeure honoraire d'une Haute École de Formation d'enseignants et d'éducateurs (Ville de Liège), chargée de relations extérieures de la Fédération des Cercles de la Réussite et collaboratrice-formatrice de l'enseignement fondamental de la Ville de Herstal, suggère de travailler le thème suivant : « Votre enfant est notre élève ! Instaurer le partenariat dans un projet de co-éducation ». Pour elle, établir un partenariat entre l'école et la famille est une condition sine qua non du bien-être de l'enfant à l'école et, par là, d'une meilleure qualité de vie dans tous les milieux qu'il fréquente. Placer l'école et les familles « en harmonisation » crée un climat favorable qui se répercute sur les élèves, ceux-ci montrant dès lors une plus grande implication dans le travail scolaire. Quelles conditions doivent être remplies pour que s'installe un partenariat fructueux ? Comment rencontrer les parents autrement ? C'est à ces questions que l'auteure apporte des réponses intéressantes et innovantes.

Pour l'Espagne : promouvoir la parentalité positive, le bien-être émotionnel, la confiance et la sécurité

- **Fernando Olabarrieta**, professeur de Psychologie à l'Université du Pays Basque, énonce sa proposition comme suit : « Promouvoir l'écologie de la parentalité positive ». Avec le groupe Haezi/Etxadi, il a élaboré un modèle théorique de la parentalité positive sur les bases de la Théorie historique et culturelle de Vigotsky, de la Théorie écologique de Bronfenbrenner et du Modèle des douze besoins de Pourtois



et Desmet. Le modèle écologique de la parentalité positive tient compte du contexte législatif et politique du Pays Basque, des ressources locales ainsi que des données sociodémographiques et de l'enfance caractérisant cette communauté. Vingt-trois pistes de réflexion sur les objectifs des politiques de parentalité positive et leur implémentation sont énoncées. La promotion de l'idée de co-éducation est un objectif central des interventions proposées dans une perspective de prévention primaire.

- **Dolores Madrid-Vivar**, professeure en Sciences de l'Éducation à l'Université de Malaga, propose de traiter de : « La qualité de vie de l'enfance en Andalousie : développer l'égalité, l'équité et l'inclusion ». Pour répondre à la consigne qui lui a été soumise, elle a consulté l'information provenant d'institutions officielles andalouses et en synthétise les objectifs politiques, scientifiques et pédagogiques. Elle examine d'abord, pour la facette politique, le Plan de l'Enfance et Adolescence de 2016 à 2020 de l'Andalousie. Celui-ci propose cinq grands axes d'action : « Santé et bien-être émotionnel », « Sécurité et confiance », « Apprendre et réaliser », « Participer et prospérer » et « Intégration ». Ensuite, elle se réfère, pour le côté scientifique, à l'Observatoire de l'Enfance d'Andalousie qui s'intéresse à 7 thèmes prioritaires : le système de protection du mineur, la lutte contre la pauvreté infantile, le bon usage d'internet et des réseaux sociaux, la violence de genres, la santé infantile, les mineurs immigrants et les mineurs avec incapacités. Enfin, pour le volet pédagogique, elle fait état de quatre projets d'action approuvés par le Conseil d'Éducation d'Andalousie ; ils concernent la lutte contre l'exclusion scolaire, la gratuité scolaire, le développement de la compétence linguistique et le développement de la formation professionnelle.

Pour la France : améliorer le climat scolaire, le soutien à la parentalité et l'émancipation

- **Agnès Florin** est professeure émérite de Psychologie de l'enfant à l'Université de Nantes. Ses travaux l'amènent à traiter du thème : « Améliorer le bien-être à l'école au service des apprentissages et de la qualité de vie des enfants ». A. Florin souligne que la vision de la qualité de vie des enfants à l'école est en train de changer en France aux niveaux politique, institutionnel et local notamment grâce à la diffusion des études et comparaisons internationales (OCDE, UNICEF) montrant que la qualité de vie des enfants et les bons résultats scolaires vont souvent de pair et que la France a des progrès à faire dans les deux domaines. L'objectif aujourd'hui est d'« améliorer le climat scolaire pour une école sereine et citoyenne ». Le lecteur intéressé trouvera dans cette publication un chapitre d'A. Florin sur le thème de la qualité de vie à l'école.
- **Olivier Prévôt** est maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Bourgogne Franche-Comté. Sa thématique concerne « La qualité de vie de l'enfant : enjeux et développement en France ». La consultation de références dans la littérature scientifique récente l'amène à conclure que les recherches relèvent essentiellement du domaine curatif et que c'est dans le secteur de la promotion à la santé que la qualité de vie apparaît le plus nettement. Toutefois, sur le plan des politiques éducatives, trois enjeux se dessinent : la réussite scolaire, le soutien à la parentalité et la lutte contre la radicalisation. Pour terminer, O. Prévôt propose de réfléchir à quatre thèmes :
 - Eduquer pour émanciper ou pour contrôler ?
 - Prendre en considération l'individu et faire société ?
 - Individu objet, sujet ou acteur de son développement ?
 - Au côté des familles, de l'école, le tiers éducatif comme espace d'émancipation ?
- **Marie-France Schréque** est conseillère pédagogique honoraire et anime un projet de co-éducation dans des classes maternelles de la Ville d'Asnières. Sa réflexion sur la qualité de vie de l'enfant est le reflet de ses observations personnelles. Celles-ci concernent trois axes : « Santé et environnement », « Emploi et précarité », « Éducation et lutte contre la discrimination sociale ». Le premier axe met principalement en avant les effets néfastes de la pollution sur la santé et la nécessité d'un retour vers une alimentation saine. Le deuxième traite de la problématique de l'emploi précaire surtout féminin et des difficultés qu'une telle situation dévalorisante engendre. Le troisième examine des dispositifs qu'il est judicieux de mettre en place dans les écoles, les crèches, la communauté pour favoriser le développement de tous les enfants ; l'approche co-éducative y est privilégiée.
- **Gérard Destefanis** est premier adjoint au Maire de Beausoleil, ville de 15.000 habitants qui se caractérise par sa multiculturalité ; il est aussi ambassadeur des Cités de l'éducation auprès de l'ALFREF. Son interrogation est la suivante : « Comment organiser à Beausoleil des conditions favorables à l'émancipation et à la réussite éducative, répondant en cela aux préoccupations communes des parents, de l'école, de la communauté et des politiques de la Ville ». Les relations tendues au sein



de la communauté éducative ainsi que les problèmes des enseignants face au multilinguisme ont amené l'idée de faire de Beausoleil une Cité de l'éducation. Grâce à un projet Erasmus+ impliquant des partenaires de Beausoleil, Trévise et Mons, un réseau d'échanges, d'interculturalité et de co-éducation a été créé. De nombreuses activités et outils impliquant familles, écoles, associations, autorités politiques, scientifiques... ont aujourd'hui vu le jour.

Pour La Martinique : créer des partenariats

- **Fernand Sabin** est directeur de l'Association des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (ACMPP) de La Martinique. C'est un cri de désespoir qu'il lance à travers son texte sur la qualité de vie de l'enfant en Martinique. Si, dans le passé, l'école était un facteur d'ascension sociale et constituait « la terre des gens sans terre », il n'y va plus de même dans la société martiniquaise d'aujourd'hui qui vit des mutations importantes. Les blessures profondes liées au passé colonial remontent dans l'inconscient collectif et dans la structure sociale et familiale. Ainsi, la faible qualification des jeunes entraîne un taux de chômage énorme dans cette population (plus de 50 %), et l'absence du père au foyer condamne socialement la plupart des enfants (38 % des familles seulement sont en couple). L'ACMPP tente de trouver des solutions notamment en créant des Cités de l'éducation impliquant un partenariat entre l'école, la famille et la communauté. Mais des résistances s'observent freinant le dynamisme d'un grand nombre de partenaires de terrain.

Pour L'île de La Réunion : le rôle du père : mieux comprendre pour mieux soutenir

- **Thierry Malbert** est maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université de La Réunion ; il est directeur scientifique de l'Observatoire de la Parentalité de La Réunion. Comme ses collègues de La Martinique, il est confronté à la question du père. Ses travaux de recherche actuels concernent le rôle et la place que celui-ci tient au sein des foyers réunionnais. L'objectif de Th. Malbert est de « mieux comprendre pour mieux soutenir ». Il s'agit en effet de comprendre les logiques d'évitement des responsabilités d'un grand nombre de pères, logiques qui interfèrent négativement avec le développement des enfants et des adolescents. Révoltes, addictions et violences en résultent. « L'enfance sans père » nécessite d'élaborer de nouvelles politiques familiales pour renforcer les compétences éducatives des parents.

Pour l'Italie : mettre en place une pédagogie multiculturelle

- **Anna Pileri** est professeure de Psychologie à l'Institut Universitaire Salésien de Venise. Avec des collègues, elle examine les pratiques d'une pédagogie multiculturelle à mettre en place au sein des classes où la majorité (parfois 100 %) des enfants sont issus de l'immigration. Elle analyse la nouvelle loi italienne de la « Bonne école » qui prévoit un système intégré d'éducation et d'instruction pour les enfants de 0 à 6 ans, visant à éliminer les inégalités scolaires et les barrières territoriales, économiques, ethniques et culturelles. A. Pileri insiste beaucoup sur l'action à mener au sein de la crèche. Celle-ci est en effet un des premiers services que le parent rencontre. Il est le lieu où les premières expériences de co-éducation peuvent se réaliser, où des réseaux de parentalité peuvent se construire, où des premiers échanges interculturels peuvent s'effectuer et où la solidarité peut se développer. Il s'agit donc d'espaces susceptibles d'accroître la qualité de vie des enfants et des familles. Il importe dès lors que les politiques facilitent leur fréquentation par les enfants.

Pour le Portugal : lutter contre les inégalités, la précarité et valoriser les ressources éducatives des parents

- L'équipe de recherche de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Coimbra, composée des prof. **Mariana Carvalho, Graciete Franco-Borges, Maria da Luz Vale-Dias et Piedade Vaz-Rebello**, analysent la situation du Portugal en matière de bien-être de l'enfant par rapport à celle de l'ensemble des pays européens en se référant aux enquêtes de l'OCDE. Les caractéristiques suivantes sont plus accentuées au Portugal : inégalité hommes/femmes face aux tâches ménagères (même si le taux de femmes diplômées est le plus élevé de tous les pays européens), instabilité de l'emploi, chômage, baisse des revenus des travailleurs, taux élevé de familles monoparentales engendrant une augmentation de la précarité, vieillissement important de la population accompagné d'une baisse du niveau de natalité..., autant d'éléments qui agissent négativement sur la qualité de vie de l'enfant. L'équipe mène dès lors des recherches-actions centrées sur des rencontres éducatives avec les parents



et une approche co-éducative (« Eduquons ensemble avec Polo le lapin ») au sein de classes maternelles de Coimbra.

Pour le Québec : viser la bonne santé mentale et physique des parents

- **Jean-Claude Kalubi** est professeur en Sciences de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke à Longueuil. L'objet de ses recherches porte particulièrement sur les enfants porteurs d'un handicap mental, sensoriel, physique ou social ainsi que sur leur famille. Pour lui, l'accès à une qualité de vie de l'enfant passe inévitablement par une qualité de vie de la famille. Or, les familles d'aujourd'hui sont marquées par l'incertitude face à l'avenir, l'ampleur des tâches à assumer, une relation ambivalente avec les services publics, des conditions socio-économiques de plus en plus difficiles... Elles ont donc besoin d'être soutenues et accompagnées mais aussi de participer à la vie sociale. J.-C. Kalubi se réfère à différents résultats de recherche pour souligner que la bonne santé mentale et physique des parents influence les relations qu'ils ont avec leurs enfants, ce qui améliore la qualité de vie de tous les membres de la famille.

Pour la République tchèque : recherche un « modus vivendi » qui facilite le changement

- **Lenka Šulová** est professeur de Psychologie à l'Université de Prague. Elle a organisé le Congrès de l'AIFREF à Prague et est à l'origine du thème de celui-ci : « La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui ». Elle a publié, avec des collègues, une « Encyclopédie des enfants » dans laquelle sont cités neuf critères d'évaluation de la qualité de vie de l'enfant en République tchèque. Elle propose ensuite à la réflexion huit problématiques liées à ce thème, à savoir : l'existence de « relations liquides » au sein de la famille ? ; un « modus vivendi » en changement ; des parents trop « mûrs » ? ; les enfants : des agents actifs ou des consommateurs passifs ? ; l'hyperréalité en question ; le travail comme facteur structurant la personnalité ; l'avenir de l'enfant : regarder derrière l'horizon ; l'éducation de l'enfant : acte individuel (parents) ou collectif (société) ? Cette réflexion fait l'objet d'un chapitre dans le présent ouvrage.

POUR RÉSUMER CE DERNIER POINT

Quatorze contributions ont été proposées. Les textes intégraux sont joints à ce chapitre. Certes, une variété dans les présentations rapportées peut être constatée. Par exemple, la problématique de la place et du rôle du père est très caractéristique des deux îles françaises (La Réunion et Martinique). La prévention du radicalisme n'apparaît que dans une seule contribution – française – mais on trouve notamment en Belgique des actions favorisant le bien-vivre ensemble. L'Italie du Nord investit beaucoup dans les crèches (avec accueil des parents)...

Toutefois, des thèmes récurrents sont relevés. Que ceux-ci concernent le nécessaire soutien à la parentalité semble évident puisque les contributeurs sont des membres actifs de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF). Mais l'observation la plus manifeste est que l'approche co-éducative est mentionnée dans neuf contributions sur quatorze que ce soit en Belgique, en France, en Espagne, en Italie, à la Martinique ou au Portugal. Il semble aujourd'hui de plus en plus admis que l'éducation est l'affaire de tous et que c'est à ce prix qu'il est possible d'accéder à des effets positifs en matière de qualité de vie de l'enfant (en passant par celle des adultes). Notons que tous les pays/régions sont confrontés à des problèmes de précarité, d'exclusion scolaire et souvent de plurilinguisme lié à l'immigration.

Soulignons encore que des enquêtes internationales sont menées sur le bien-être des enfants à l'école ; les politiques de nombreux pays/régions s'en préoccupent aujourd'hui.

Il apparaît que les convergences culturelles en matière de recherche sur la qualité de vie de l'enfant l'emportent sur les divergences. A cet égard, il faut signaler que l'investigation a été menée au sein de pays culturellement proches et par des chercheurs, membres d'une Association qui défend des valeurs humanistes.



5. CONCLUSIONS

Assumer la responsabilité du sort de l'autre est, selon Lévinas, le préalable à toute vie sociale. N'est-ce pas ce qui est recherché à travers le concept de qualité de vie ? Toutefois, il est essentiel que ce courant soit travaillé et enrichi encore et encore parce qu'une telle vision humaniste peut très facilement et très rapidement être annihilée. Z. Bauman (2013–2014) rappelle à ce propos l'expérience du « siècle des camps » où les crimes les plus monstrueux ont été commis non par des monstres mais par des « gens ordinaires » (p. 15). Rappelons-nous aussi l'expérience de Milgram.

La notion de qualité de vie est donc fragile tout en étant indispensable. E. Morin (2013–2014) renforce l'idée en affirmant : « J'espère en des temps futurs, sans pourtant croire en un monde harmonieux, en une société où les êtres humains seraient désaliénés (...). Nous devons abandonner le meilleur des mondes, mais espérer en la possibilité d'un monde meilleur » (p. 15). Pour lui, l'aliénation fait partie de la condition humaine et nous devons en être conscients. En fait, la qualité de vie n'est pas homogène ; elle se révèle même paradoxale. Elle recherche la puissance de vie et l'émancipation mais ne peut se passer d'une incontournable aliénation. Elle tente de répondre au mieux aux besoins psychosociaux des enfants tout en sachant que, pour se développer, ceux-ci doivent rencontrer des obstacles, maîtriser des événements et de se révolter contre les injustices. Elle lutte contre les violences humiliantes qui peuvent détruire un individu mais celles-ci peuvent aussi être stimulantes ; tout est question de dosage. Elle privilégie une éthique humaniste mais, paradoxalement, dans une société empreinte d'individualisme, d'égoïsme et d'incivilités. Dès lors, la recherche de la qualité de vie chez l'enfant ne risque-t-elle pas de tomber dans le piège de la surprotection ou de l'autonomie à tout prix, de la création d'un enfant-roi, voire d'un enfant-tyran ? Il est possible de croire œuvrer pour améliorer la qualité de vie et faire le contraire de ce qu'il aurait été bon de faire.

Nous le constatons la qualité de vie est un concept complexe, variable selon les situations et les milieux, dépendant des croyances, sujet à des incertitudes et parfois à des contradictions. Selon E. Morin (ibidem, p. 16), l'essentiel est de conserver une éthique basée sur une connaissance capable d'éviter le plus possible les illusions, les délires et les erreurs. Pour cela, il faut travailler à bien penser, c'est-à-dire appréhender la complexité et relier les composantes entre elles ; il importe aussi de se référer à une éthique humaniste. A la recherche des sources de l'éthique, E. Morin avance : « A mon sens, il y en a deux : la solidarité et la responsabilité » (p. 16). La première a un fondement communautaire, la seconde, un fondement individuel. Les recherches et les actions visant la qualité de vie, que ce soit celle des enfants ou des adultes, ne devraient-elles pas toujours s'inspirer de cette considération ? Dans ce domaine, morale et connaissance sont indissociables.

6. BIBLIOGRAPHIE

- ▶ Albouy V., Godefroy P. et Lollivier S. (2010), *Une mesure de la qualité de vie*, dans INSEE, Vue d'ensemble – Conditions de vie, France, portrait social, Edition 2010 (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373571?sommaire=1373583>)
- ▶ Andrews F.M. et Withey S.B. (1976), *Social Indicators of Well-Being – American's Perception of Life Quality*, New York, NY-USA, Plenum Press.
- ▶ Bauman Z. (2013–2014), Pourquoi avons-nous peur ?, *Le Nouvel Observateur*, Les essentiels, n° 3, Décembre 2013-janvier 2014.
- ▶ Calman K.C. (1984), Quality of Live in Cancer Patients – An hypothesis, *Journal of Medical Ethics*, n° 10.
- ▶ Campbell A. (1976), Subjective Measures of Well-Being, *American Psychologist*, 31.
- ▶ Cohen C. (1982), On the quality of Life : Some philosophical Reflections, *Circulation*, 66 – suppl. III.
- ▶ Corten Ph. (1998), Le concept de qualité de vie vu à travers la littérature anglo-saxonne. *L'Information Psychiatrique*, 1998 ; 9.
- ▶ Corten Ph. (2017), *La qualité de vie est un concept*, Document en préparation (version du 27/03/2017) (<http://homepages.ulb.ac.be/~phcorten/Recherches/QualityOfLife/QOLPubl1.htm>)



- ▶ Desmet H. et Pourtois J.-P. (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.
- ▶ Freinet C. (1950), *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Cannes, Ed. de l'Ecole Moderne Française.
- ▶ Habermas J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, T. 1 et 2, Paris, Fayard.
- ▶ Heber F.R. (1977), Recherche sur la prévention du retard socio-culturel par une prévention précoce, *Cahiers de l'UIPE (Union Internationale de Protection de l'Enfance)*, Le retard mental, l'enfant et son milieu, Recueil de documents présentés lors d'une session du Groupe Consultatif de l'UIPE, Ostende.
- ▶ INSEE, Vue d'ensemble – Conditions de vie, France, portrait social, Edition 2010 (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373571?sommaire=1373583>)
- ▶ Irwin R., Kamman R. et Dixon G. (1979), « If You Want to Know How Happy I am, You'll Have to Ask Me », *New Zealand Psychologist*, 8.1.
- ▶ Morin E. (2013–2014), Le parcours de ma méthode, *Le Nouvel Observateur*, Les essentiels, n° 3, décembre 2013-janvier 2014.
- ▶ Nimal P., Lahaye W. et Pourtois J.-P. (2000), *Logiques familiales d'insertion sociale*, Bruxelles, Ed. De Boeck.
- ▶ O.M.S. (1984), *Use of Epidemiology in Aging*, W.H.O. Geneva HeadQuarter.
- ▶ Pourtois J.-P. (1979), *Comment les mères enseignent à leur enfant (5–6 ans)*, Paris, PUF.
- ▶ Pourtois J.-P. et Desmet H. (2003, 3^{ème} éd.), *L'éducation postmoderne*, Paris : PUF.
- ▶ Pourtois J.-P. et Desmet H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris : PUF.
- ▶ Pourtois J.-P., Humbeeck B. et Desmet H. (2012), *Les ressources de la résilience*, Paris, PUF.
- ▶ Schneider M. (1975), The Quality of Life in Large American Cities : Objective and Subjective Social Indicators. *Social Indicators Research*, 1.
- ▶ Torrance G.W. (1987), Utility Approach to Mesuring Health Related Quality of Life, *Journal of Chronic Diseases*, 40.6.
- ▶ U.S.D.H.E.W. (1969), *Toward a Social Report*. Washington, D.C. – USA : U.S. Department of Health, Education & Welfare. Washington Government Printing Office.

TEXTES INTÉGRAUX

Afin d'apprécier la variation de la notion de qualité de vie selon les cultures, la question suivante a été posée à des collègues actifs au sein de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF) : « Pourriez-vous expliciter en un court texte, ce qui reflète bien les préoccupations scientifiques et/ou politiques de votre pays/région en matière de qualité de vie des enfants ? »

Quatorze textes nous sont parvenus et ont fait l'objet d'un résumé qui figure dans le chapitre intitulé « La qualité de vie de l'enfant » de la publication faisant suite au Congrès de l'AIFREF organisé à Prague.

Les quatorze textes intégraux sont présentés ci-après.

SOMMAIRE

Belgique

- Pascale Steffens
- Berthe Lecocq

Espagne

- Fernando Olabarrieta
- Dolores Madrid-Vivar

France

- Agnès Florin
- Olivier Prévôt

- Marie-France Schrèque
- Gérard Destefanis

La Martinique

- Fernand Sabin

Ile de La Réunion

- Thierry Malbert

Italie

- Anna Pileri

Portugal

- Mariana Carvalho, Gracieta Franco-Borges, Maria da Luz Vale-Dias et Piedade Vaz-Rebelo

Québec

- Jean-Claude Kalubi

République tchèque

- Lenka Šulová



DÉCLOISONNER POUR RÉSEAU-NER

PASCALE STEFFENS

Ville de Herstal (Belgique)

La Belgique, si elle est parfois nommée pays du compromis, est aussi caractérisée par un certain dédale institutionnel. C'est ainsi que l'enseignement est à la fois communautarisé (3 communautés selon la langue de l'enseignement) et également subdivisé en réseaux, officiel et libre. Au sein de chaque réseau, nous trouvons une multitude de pouvoirs organisateurs qui vont de l'établissement lui-même au sein du réseau libre, à la Commune, la Ville, la Province ou la Fédération Wallonie-Bruxelles au sein de l'enseignement officiel.

Dans la Ville de Herstal, pour assurer une bonne qualité de vie aux enfants, nous avons déployé une Cité de l'Éducation basée sur deux axes.

Le premier axe concerne des écoles fondamentales qui dépendent de la Ville. Il s'agit d'y proposer différents projets de co-éducation. Ceux-ci émanent des équipes éducatives qui, ensuite, les mettent en place. Ils prennent en compte les forces et faiblesses des équipes, le public auquel ils s'adressent mais s'appuient également sur le tissu associatif local.

Le second axe est relatif à la mise en place de plateformes visant à poursuivre la dynamique de co-éducation en dehors de l'école sans pour autant l'en exclure. Ces plateformes sont aujourd'hui au nombre de quatre et tentent de répondre à des problématiques spécifiques que nous identifions au fil de l'édification de notre Cité de l'Éducation.

Une première plateforme lutte contre la précarité et présente deux missions principales. La première est la sensibilisation du public de première ligne en contact avec les familles précarisées – soit les enseignants, les puéricultrices, les accueillantes d'enfants de 0 à 3 ans – aux problématiques liées à la pauvreté et à la lutte contre les préjugés associant pauvreté/précarité et malveillance. La seconde mission de cette plateforme est la prise en charge de cas individuels par les membres de celle-ci. Ces membres issus de différentes institutions apportent leur expertise respective au service de la gestion de ces cas individuels.

Une seconde plateforme vise à faciliter l'intégration des familles primo-arrivantes sur notre territoire.

Une troisième est centrée sur le développement du vivre-ensemble dans une approche pédagogique en direction de la population. Elle est actuellement centrée sur le multi-culturel.

Enfin, notre dernière plateforme « PEPS » – Pour un Enseignement Pacifique Et Serein – s'attèle à favoriser la confiance en soi, la gestion des émotions et le bien-être des élèves pour lutter contre les situations de harcèlement parmi lesquelles celles liées à une mauvaise utilisation des réseaux sociaux. Cette plateforme est à la fois intersectorielle réunissant des travailleurs du social et de l'enseignement mais aussi interréseaux puisque notre volonté est de permettre à tous les enfants fréquentant un établissement scolaire inscrit sur le territoire de la Ville de bénéficier des animations et des aides en cas de situation de crise. C'est pourquoi le plan d'animation concerne tous les enfants de la troisième maternelle à la première secondaire et ce dans les écoles communales et libres pour l'enseignement fondamental et également dans les quatre écoles secondaires qui assurent un enseignement général, technique ou professionnel.



VOTRE ENFANT EST NOTRE ÉLÈVE ! INSTAURER LE PARTENARIAT DANS UN PROJET DE CO-ÉDUCATION

BERTHE LECOCCQ

Liège (Belgique)

Pour aborder la co-éducation et la qualité de vie de l'enfant, je m'appuierai sur deux projets, l'un mis en œuvre au niveau secondaire de l'enseignement officiel en Belgique francophone, que nous appelons le projet CR (Cercles de la Réussite) [un Cercle de la Réussite réunit tous les acteurs de la Communauté éducative et donc particulièrement des enseignants, des élèves et des parents.]⁹ ; l'autre dans l'enseignement fondamental, spécialement dans les écoles de la ville de Herstal, et que nous appelons RPA (Rencontrer les Parents Autrement) ; il propose de « refonder » les réunions de parents¹⁰.

Ces deux « institutions » s'appuient sur une valeur commune : le partenariat. De quoi s'agit-il ? Depuis longtemps, les CR reposent leur conception du Partenariat sur la déclaration de notre collègue Jean-Marie Bouchard ; pour lui, le Partenariat est plus qu'une concertation ou une collaboration... c'est « la coopération et elle implique l'identification des ressources et le partage des responsabilités à la suite d'une décision prise en commun »¹¹.

Dans le CR, nous avons réajusté le slogan de départ « tous égaux autour de la table » en celui davantage proche de la réalité « chacun expert dans son domaine ». C'est ainsi reconnaître la spécificité des partenaires puisque les compétences et les statuts sont différents.

Pour atteindre ce Partenariat entre enseignants et parents, plusieurs conditions doivent être remplies :

- la première est l'identification des représentations mutuelles que l'on atteint en travaillant avec les enseignants par la technique des « Regards croisés » ;
- la seconde est le respect des expertises réciproques grâce à un appui sur la communication systémique stratégique. Que nous dit-elle ? Chacun a le droit d'être, dans la relation, en « position Haute sur le Cadre », les enseignants sur le cadre scolaire, les parents sur le cadre familial ; de la sorte, on peut trouver une égalité de prise de parole, de participation aux décisions et de responsabilité dans la mise en œuvre du projet.

Mais, lorsque les enseignants souhaitent cette participation des parents, ils doivent se placer en position Basse dans la relation, c'est à cette condition qu'ils favorisent la prise de position, « l'autérisation » des paroles et des actes.

Pour atteindre un partenariat, cela implique encore le respect des territoires respectifs tant il est vrai qu'à l'image des comportements animaux, l'homme, parent ou enseignant, peut se sentir agressé lorsqu'on empiète sur son territoire et dès lors active son « vieux cerveau » en situation de survie et émet des signaux instinctifs de défense, potentiellement initiateurs de conflits. Passer aux échanges intellectuels demande donc de prendre en compte les émotions. Les enseignants désireux de pratiquer la co-éducation seront entraînés à reconnaître les émotions de leurs interlocuteurs, entraînés à apaiser les relations qui pourraient se révéler conflictuelles en respectant le territoire familial et en demandant l'autorisation de s'y aventurer quand ils le pensent nécessaire.

A Herstal, dans cet aspect de la co-éducation, RPA (Rencontrer les Parents Autrement) signifie créer de petits groupes de parents qui rencontrent successivement l'enseignant de leur enfant. Ces petits groupes facilitent l'expression en partenariat, chacun voyant sa communication avec l'enseignant ainsi que la relation entre

⁹ Crutzen D., Le Cercle de la Réussite : un outil systémique pour changer l'école, Education-Formation, mars 1995.

¹⁰ Méthodologie des relations parents-enseignants – RPA, Mons, asbl Education et Famille, 25 /01/2017.

¹¹ J.-M. Bouchard et al. (1998), Evaluation de l'enfant par les parents : stratégie de partenariat avec les intervenants, dans Kalubi J.-C. et al., Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique, Montréal, Isabelle Quentin Editeur.



pairs facilitées. Selon le témoignage d'une enseignante participant à ce groupe en formation, il s'avère que « les parents sont moins agressifs cette année » ; ce à quoi une collègue répond « peut-être est-ce parce que toi tu te sens moins sur la défensive vis-à-vis d'eux ! ».

Ces initiatives – CR et RPA – sont de nature à améliorer le climat dans les groupes et dans l'école ; ce meilleur climat se répercute sur les élèves qui montrent une plus grande implication dans le travail scolaire. Placer Ecole et Familles en harmonisation, c'est enlever aux élèves l'idée souvent ressentie d'être en conflit de loyauté envers leur famille lorsqu'ils adhèrent aux directives et aux valeurs de l'école.

Instaurer le Partenariat dans un projet de co-éducation m'apparaît comme une condition sine qua non du Bien-être de l'enfant à l'école, et par là, d'une meilleure Qualité de Vie dans tous les milieux qu'il fréquente.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT EN COMMUNAUTÉ AUTONOME DU PAYS BASQUE (ET EN NAVARRE)

FERNANDO OLABARRIETA

Université du Pays Basque (UPV/EHU) (Espagne)

LES BASES CONCEPTUELLES

Selon le groupe de recherche HAEZI-ETXADI, le concept de «Qualité de vie de l'enfant» se rapporte essentiellement au degré d'accomplissement de quelques conditions de vie identifiées par la recherche systémique comme facteurs protecteurs d'un développement psychologique sain.

Notre modèle identifie les dimensions du bon traitement, de la stimulation du développement et de l'écologie de la parentalité pour définir le contexte favorisant le développement psychologique de l'enfant. Le paradigme des 12 besoins qui prend en compte les champs affectif, cognitif, social et idéologique (Pourtois et Desmet) complète le modèle notamment pour ce qui concerne les compétences éducatives des parents.

Les bases théoriques du modèle sont la Théorie Historique Culturelle de Vigotsky et la Théorie Ecologique de Bronfenbrenner.

Pour la compréhension du processus de développement psychologique humain, nous utilisons un modèle éclectique : interactif, bidirectionnel-dialectique, systémique, écologique, constructiviste, éducatif-préventif et basé sur l'épigénèse probabiliste.

LE CONTEXTE LÉGISLATIF ET POLITIQUE

L'Euskadi (la Communauté Autonome du Pays Basque – CAPV) se rallie à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et à la Déclaration des Droits de l'Enfant.

En plus de la législation internationale et nationale de protection à l'enfance, le Gouvernement Basque a approuvé l'idée d'une évaluation de la gravité des situations de risque auprès des Services sociaux municipaux et territoriaux d'Attention et de Protection de l'enfance et l'adolescence de son territoire (BALORA : décret 230/2011).



Le Gouvernement Basque dispose d'institutions comme l'Observatoire de l'Enfance et de l'Adolescence, « l'Ararteko » (Défenseur du peuple) et une instance de soutien aux familles et de développement communautaire, lesquelles analysent la situation de l'enfance et de la famille en Euskadi et mettent en œuvre différentes politiques pour sa protection et sa promotion.

QUELQUES POINTS FORTS À CONSIDÉRER

Il existe dans la Communauté Autonome Basque ainsi qu'en Navarre quelques points forts qu'il est intéressant de mettre en évidence.

Il existe, dans notre communauté, des villes et des petits villages à haute qualité de vie : ils sont bien équipés en jeux et organisent différentes activités pour les familles et leurs enfants. Notre collègue Jesús Ibarluzea les qualifie de « verdure » car ils sont très attachés à la qualité de la santé physique et mentale de leurs habitants et, par conséquent, au développement des enfants.

Dans le réseau familial de notre communauté, le rôle des grands-parents est important. Certes, il existe bien sûr parfois des difficultés de conciliation entre les générations, mais les familles ont encore la possibilité de « profiter » d'un réseau familial si elles en ont besoin. Les grands-parents sont des figures très importantes dans la vie des enfants et constituent aussi des référents éducatifs. L'environnement favorise également la création de réseaux informels d'appui qui sont très utiles pour les parents et les enfants : les groupes du « parc », les autres parents de l'école, les voisins... agissent comme des supports à l'éducation, favorisent la conciliation vie familiale / vie professionnelle et, très souvent, améliorent la santé émotionnelle (des mères, principalement).

Les institutions éducatives s'engagent dans un processus de changement (dans les écoles publiques principalement). De nouvelles formes d'apprentissage sont mises en application. La grande majorité des écoles fondamentales travaillent par projets en permettant aux enfants d'être actifs dans leur processus d'apprentissage : le changement dans leur qualité de vie est vraiment important.

QUELQUES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES INTÉRESSANTES CONCERNANT L'EUSKADI

- L'éducation est gratuite et obligatoire de 3 ans à 16 ans.
- Il existe un réseau éducatif public qui accueille les enfants dès l'âge de 4 mois, c'est-à-dire dès la fin du congé maternel officiel.
- Les soins sanitaires sont publics et gratuits dès la naissance.
- On dénombre 355.258 mineurs de 0 et 18 ans (2014).
- 7,71 % de ces mineurs sont étrangers.
- 23,78 % de ces mineurs se trouvent dans la tranche d'âge inférieure à 3 ans.
- Le taux de naissance est de 9.42 par 1 000 habitants, ce qui est inférieur à la moyenne espagnole et européenne.
- Le nombre d'enfants par femme fertile est de 1.35.
- On dénombre 243.000 foyers avec enfants entre 0 et 15 ans.
- Les structures familiales sont diversifiées : il faut souligner que le nombre de familles monoparentales, émanant d'un processus de divorce, est passé de 3 à 6 %.
- Selon le rapport de l'Ararteko (2014), la difficulté des familles basques pour la conciliation travail/famille est très forte.
- L'implication active des hommes et des femmes dans les tâches ménagères et éducatives est encore très inégale (50 % moins d'implication chez les hommes).



DES DONNÉES RELATIVES À L'ENFANCE POUR APPUYER LA RÉFLEXION

- En 2013 se sont produits 1 230 cas de victimisation d'enfants, l'agresseur étant souvent un familier proche de l'enfant (48,53 % des cas).
- 18,8 % de familles déclarent avoir un grave problème avec leur enfant de 18 ans.
- La communication du mineur est difficile avec le père (38 % des mineurs ont des problèmes pour parler à leur père de sujets qui les préoccupent) mais beaucoup plus facile avec la mère (14 % ont des problèmes de communication).
- Dans beaucoup de cas, le processus de séparation et de divorce implique que les mineurs sont exposés à des conflits entre leurs parents, ce qui impacte négativement leur équilibre psychologique.
- D'autres indicateurs de conflit sont les cas de mineurs fugueurs (1 260 en 2010 ; ils réapparaissent majoritairement dans la même année) et les cas d'agression « filio-parentale » (49 cas en 2007, en nette augmentation jusqu'en 2017).
- Les pédiatres du Réseau sanitaire public (Osakidetza) alertent : 15 % de la population infantile basque est obèse et 13 % ont des problèmes de surpoids. Ces données alarmantes, fournies par l'Assemblée de Pédiatrie d'Attention Primaire de Gipuzkoa, situent l'Euskadi dans la moyenne espagnole où le pourcentage d'obésité infantile est de 16 %. Les experts annoncent : « La progression est imparable et continue d'augmenter d'une manière alarmante », ([http:// amaraberri.org/topics/diadia/ar/n/obesidad](http://amaraberri.org/topics/diadia/ar/n/obesidad)).
- Les données sur la consommation d'alcool de mineurs sont aussi inquiétantes. La loi récente relative à la toxicomanie met l'accent sur l'importance des politiques de prévention primaire centrées sur la formation à la parentalité positive.
- La crise a eu un effet négatif sur le stress familial ; elle apparaît comme inhibitrice des interactions intrafamiliales, lesquelles favorisent le développement global des enfants (comme par exemple, le modèle positif, la diversité des expériences, les opportunités éducatives, etc.).
- Le Gouvernement Basque (documents 2011b et 2011) met en évidence une pratique éducative surprotectrice de la part des familles basques.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES OBJECTIFS DES POLITIQUES DE PARENTALITÉ POSITIVE ET SON IMPLÉMENTATION

- Le groupe de recherche HAEZI-ETXADI de l'Université du Pays Basque (UPV/EHU) mène ses travaux de recherche et d'intervention dans le domaine des relations entre « la qualité du contexte familial et les processus de développement psychologique de l'enfant » et dans l'évaluation et l'implémentation de programmes et politiques de parentalité positive.
- La co-éducation famille-école-communauté est centrale pour le développement chez l'enfant de compétences d'autorégulation personnelle, indispensables pour prévenir plusieurs des problèmes exposés ci-avant : consommations, agressions, harcèlement scolaire, obésité, etc.
- Il est urgent de promouvoir l'idée de co-éducation ; le point de vue médiatique d'attribuer en exclusivité à la famille la responsabilité des problèmes de l'enfance et de l'adolescence fournit un « bouc émissaire » mais il finit par générer une situation d'inefficacité à l'heure d'aborder les problèmes ; l'identification d'un Curriculum Éducatif Partagé dans l'axe famille-école-communauté est nécessaire (par exemple, les stratégies d'autorégulation doivent être entraînées de manière précoce dans les domaines familial, scolaire et social).
- Avoir une vision élargie de la parentalité au-delà de la cellule familiale n'est pas une fonction individualiste mais plutôt une production sociale dans laquelle doivent être impliqués les agents gouvernementaux, les chercheurs, les professeurs, les éducateurs, les parents et le réseau social en général. Cela ne veut pas dire que les responsabilités de la famille soient réduites, celle-ci continuant d'être l'agent éducatif principal des enfants, mais la communauté dans son ensemble doit travailler pour le plein développement des mineurs, sans les stigmatiser.
- En tant qu'enseignants et chercheurs, c'est à nous de travailler à des innovations, de stimuler les plus jeunes chercheurs en les formant dans la perspective de la recherche-action, en les incitant à mettre en pratique les recommandations issues des recherches scientifiques, en les mettant en contact avec



la société et en les intégrant dans des programmes, des ateliers et dans le suivi d'interventions ajustés à la réalité sociale. Il est également nécessaire d'améliorer la communication entre la Famille et l'École, au lieu de culpabiliser les uns et les autres quand se produisent des problèmes chez des enfants.

- En ce qui concerne le développement des compétences autorégulatrices, les actions préventives de formation parentale deviennent nécessaires pour pratiquer de la « frustration optimale ».
- Il est aussi nécessaire de prendre des mesures visant la formation des familles afin qu'elles puissent gérer de façon constructive les conflits familiaux, tant les conflits préalables et simultanés aux processus de divorce que les conflits quotidiens qui se produisent dans le système familial.
- Bien que le divorce soit une situation assez fréquente, cela ne signifie pas, dans les cas où il comporte une exposition de l'enfant au conflit parental (ce qui arrive dans la plupart des cas), qu'il produise un effet négatif à l'une ou l'autre étape de son développement. Néanmoins, il est utile de mettre en œuvre une stratégie de prévention primaire visant à promouvoir la stabilité des couples parentaux.
- Notre groupe de travail a détecté une demande des familles pour les guider dans la gestion des nouvelles technologies au foyer : les parents sont préoccupés par le caractère addictif de cette relation avec les nouvelles technologies.
- En plus de travailler le caractère addictif des nouvelles technologies, il s'agit de faire acquérir une vision critique pour apprendre à sélectionner les informations qui abondent dans le réseau et à gérer la confidentialité des réseaux sociaux, certains comportements mettant en danger l'intégrité de la personne. Cette question primordiale sera à traiter avec les parents et avec les enfants.
- Un autre aspect fondamental aux importantes conséquences est à traiter : le harcèlement scolaire. Le Département d'Éducation du Gouvernement Basque pendant l'année scolaire 2015–2016 a analysé 486 de problèmes d'enfants dont 121 (25 %) de harcèlement scolaire : c'est le double de l'année antérieure. Vu cette situation, il devrait être obligatoire dans toutes les écoles d'implanter un programme qui garantisse le vivre-ensemble. De plus, améliorer la communication entre parents-enfants, élèves-professeurs et parents-professeurs s'avère nécessaire.
- Bien qu'en Euskadi il y ait une solide tradition de politiques de prévention primaire, un long chemin reste à parcourir pour faire acquérir par les familles et la société une mentalité préventive relative à divers aspects des comportements de l'enfant et de l'adolescent.
- Comme mentionné dans le point antérieur, bien qu'il y ait une tradition de politiques de prévention primaire, il reste encore beaucoup de travail à faire. De nos jours, il est difficile de répondre aux besoins des enfants parce que la société est créée sur la base des besoins des adultes et pas sur ceux des enfants. C'est pour cela qu'il importe d'institutionnaliser et de promouvoir de manière précoce des politiques de sensibilisation des parents.
- Il s'agit aussi de se préoccuper des soins précoces à apporter aux enfants de 0 à 2 ans : consolider les liens sécurisés entre les bébés et les mères, les pères, les « donneurs de soins » principaux pour répondre au mieux aux besoins émotionnels des bébés.
- Garantir les besoins émotionnels et la stimulation est en relation étroite avec le développement sain de la structure cérébrale et est important pour le développement postérieur des fonctions cognitives essentielles. De plus, certaines fonctions exécutives, telles que l'inhibition, commencent leur développement avant la première année de vie, période où il est vraiment essentiel de commencer à les travailler, dès que l'enfant est capable de les contrôler, si l'on veut entraîner plus tard la régulation émotionnelle et comportementale.
- Des modèles d'attachement de type incertain peuvent altérer les systèmes de régulation du stress et des circuits sérotoninergiques et dopaminergiques, ce qui peut toucher à la santé mentale. Il importe donc de garantir un lien sécurisé pour éviter les problèmes de cet ordre.
- Les bas niveaux d'implication paternelle et la reproduction de rôles traditionnels non égalitaires entre les jeunes basques doivent aussi être des sujets de réflexion.
- Pour une « Qualité de vie de l'enfant en Euskadi », il est aussi très important d'assurer la permanence dans le temps et l'intégralité des programmes préventifs de parentalité positive qui font fréquemment l'objet de découpages ou de suppressions dues aux avatars budgétaires.
- Le fondement scientifique ainsi que la qualité de l'implémentation et de l'évaluation des programmes de parentalité sont d'autres questions cruciales à se poser relativement au bon usage des ressources publiques.



- Au niveau du macrosystème, il est évident qu'il existe une contradiction entre la pression du système capitaliste vers l'obtention d'un rendement économique immédiat et les principes éducatifs à maintenir pour promouvoir un développement psychologique sain (un exemple pour réfléchir : un Conseil Municipal subventionne à la fois des «txaznas» (ou stands) où l'on consomme de l'alcool et un programme de lutte contre les toxicomanies...). Ce que les gens demandent ne correspond pas toujours à ce dont ils ont besoin réellement.
- Etant donné que l'Enfance est le dépôt d'une langue et d'une culture, la Vice-Conseillère de Politique Linguistique du Gouvernement Basque a lié les bas taux de natalité avec la transmission difficile de la langue basque aux nouvelles générations. Le développement d'une politique créative et flexible d'apprentissage de la langue basque de la part de la population infantile immigrante s'avère dès lors nécessaire. L'intégration est un élément de cohésion sociale et d'enrichissement de la qualité de vie grâce à l'obtention d'une identité individuelle d'une part et communautaire, d'autre part.
- Par ailleurs, il y a contradiction quand le Gouvernement demande une augmentation de la natalité tandis que n'existent pas de ressources pour garantir l'indépendance des personnes de moins de 30 ans et, de plus, quand les politiques familiales ne sont pas des meilleures.
- Notre modèle théorique de la parentalité positive présenté ci-après, sous forme d'un résumé non exhaustif, envisage les aspects des compétences parentales à développer pour augmenter la qualité de vie de l'enfant dans notre communauté.

LE MODÈLE THEORIQUE DE LA PARENTALITÉ POSITIVE

	LES DIMENSIONS DE LA PARENTALITÉ +	LES INDICATEURS SECONDAIRES	LES COMPÉTENCES
LA STRUCTURE	LA BIENTRAITANCE	La promotion de l'attachement	Promouvoir : les liens prénataux / l'attachement / l'expressivité émotionnelle et la régulation / les relations fraternelles / le jeu / l'implication du père (ou deuxième figure) / la qualité du substitut
		La promotion de la résilience	Promouvoir : la frustration optimale / l'autonomie / l'estime de soi
	LA PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT	La stimulation du développement	Promouvoir : les relations frères-sœurs / la pratique du style démocratique / la promotion de l'allaitement maternel / la protection à l'exposition aux neurotoxiques / l'approvisionnement des matériels d'apprentissage / l'imitation / le jeu / l'échafaudage : la symbolisation, la théorie de l'esprit, la fonction exécutive / l'échafaudage linguistique / la maturité académique / la diversité d'expériences / l'éducation pour la santé / la qualité de l'environnement physique
		Le profil parental qui promeut	Les compétences interactives / l'auto-efficacité parentale / les théories implicites / la connaissance du développement psychologique / la cohérence éducative
L'ÉCOLOGIE QUI PROMEUT LA PARENTALITÉ POSITIVE	L'appui social	Le statut socio-économique / la promotion de la socialisation infantile / les relations avec la famille étendue / des réseaux sociaux d'appui / les ressources d'appui à la parentalité / les relations avec l'école	
	La sérénité au sein du système familial	La lutte contre le stress parental / le conflit parental	



La STRUCTURE est l'essence et la base de toutes les dimensions, concrétisée dans l'ensemble de routines interactives stables dans tous les domaines de la vie familiale.

LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANCE DANS LA CULTURE ANDALOUSE

DOLORES MADRID-VIVAR

Université de Malaga – Andalousie (Espagne)

La qualité de vie des enfants en Andalousie consiste à développer l'égalité, l'équité et l'inclusion.

Pour cerner les aspects politiques, scientifiques et éducatifs qui définissent la qualité de vie des enfants andalous, nous avons consulté les informations fournies par des institutions officielles compétentes dans chacun de ces domaines. Voici un résumé des principales idées présentées.

EN CE QUI CONCERNE L'ASPECT POLITIQUE

En Juin 2016, le Conseil d'Administration du Gouvernement Régional d'Andalousie a approuvé le plan (2016–2020) visant les enfants et les adolescents. Celui-ci garantit la prise en compte du point de vue des enfants dans les politiques publiques et renforce les mesures visant à respecter les droits des garçons et des filles, en évitant les situations d'exclusion sociale par l'élaboration de politiques intersectorielles et la promotion d'un nouveau modèle de coordination afin d'assurer des actions intégrées en Andalousie.

Le plan est divisé en cinq engagements fondamentaux répartis dans cinq grands domaines d'action :

1. « La santé et le bien-être émotionnel », afin que les enfants et les adolescents grandissent en bonne santé et heureux, comprenant des mesures pour veiller à ce qu'ils jouissent d'une bonne santé physique, mentale, émotionnelle, sexuelle...
2. « Sécurité et confiance » qui vise à améliorer la qualité de vie des enfants, à prévenir l'exclusion sociale et à réduire des inégalités par des mesures pour les protéger contre la violence, la discrimination, le harcèlement, la violence par les pairs, la violence sexiste, la criminalité, les accidents, la toxicomanie, les risques des réseaux Internet.
3. « Apprendre et réaliser » qui a pour but de promouvoir la vie scolaire et l'égalité des sexes comme éléments fondamentaux du bien-être personnel et social ; l'apprentissage scolaire par la co-éducation et des actions de jeux non sexistes permettent au groupe de profiter de la vie, de s'amuser, de se socialiser, de nouer des partenariats et de se développer en tant que personne.
4. « Participer et prospérer » qui stimule la participation des enfants en respectant leur individualité et incite à la cohésion sociale au moyen d'actions qui promeuvent les droits des enfants, encouragent la participation de la famille, de l'école, du quartier, des affaires politiques à la défense de la nature et à l'amélioration de la société.
5. « Intégration » qui place l'enfant au centre de la décision et qui donne la priorité à ses intérêts ; sont envisagées des actions de prise en charge globale par le biais de politiques intersectorielles impliquant la coordination et la complémentarité entre le Conseil d'Administration du Gouvernement de l'Andalousie, d'autres administrations publiques et des organismes d'initiative sociale.



EN CE QUI CONCERNE L'ASPECT SCIENTIFIQUE

L'Observatoire de l'Enfance de l'Andalousie (EID) est un organe consultatif et de recommandations, rattaché à la Direction générale pour les personnes âgées, les enfants et les familles du Département de l'égalité, de la santé et des politiques sociales du Gouvernement de l'Andalousie. Il vise le développement d'activités de recherche, de formation ainsi que la mise en place d'un système d'information et de documentation permettant une connaissance adéquate, une analyse technique, un suivi, le développement et la sensibilisation du public aux questions relatives aux droits et aux soins pour la population de moins de 18 ans (En 2015, 1.627.935 personnes résidant en Andalousie avaient moins de 18 ans).

À l'heure actuelle, l'Observatoire a un intérêt particulier pour :

- le système de protection des enfants ;
- la lutte contre la pauvreté des enfants ;
- la bonne utilisation des réseaux Internet et sociaux ;
- la violence de genre ;
- la santé des enfants ;
- les mineurs immigrants ;
- les enfants handicapés.

EN CE QUI CONCERNE L'ÉDUCATION

Le Ministère de l'Éducation, à l'horizon immédiat, a à répondre à des défis majeurs parmi lesquels :

- l'approbation du Plan de réussite éducative, composé d'une batterie de mesures préventives et d'interventions pour réduire les taux d'échec scolaire et l'abandon scolaire précoce ;
- le plan familial SAFE comprenant un ensemble de mesures telles que la gratuité des manuels scolaires et du transport scolaire en vue d'une plus grande équité ;
- le plan de développement stratégique des langues : accroître les compétences des étudiants est la clé pour l'inclusion dans un monde de plus en plus globalisé ;
- la promotion de la formation professionnelle : adoption d'une nouvelle loi qui va valoriser cette option de formation et en accroître la qualité.

À côté de ces perspectives, d'autres programmes s'élaborent en vue de favoriser l'égalité, l'équité et l'inclusion.

AMÉLIORER LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES ET DE LA QUALITÉ DE VIE DES ENFANTS

AGNÈS FLORIN

Université de Nantes, CREN (France)

La qualité de vie des enfants peut être examinée et analysée dans leurs différents contextes de vie (famille, école, groupe de pairs, quartier, autres lieux de vie auxquels ils participent).

Si la qualité de vie des enfants à l'école est l'un des enjeux pour l'éducation et la formation du 21^{ème} siècle au niveau des pays européens, sa prise en compte institutionnelle (Ministère de l'éducation nationale) en France est relativement récente et en lien avec la loi de 2013 pour la Refondation de l'école et notamment avec la prise en compte, plutôt nouvelle pour l'ensemble de la scolarité (de la maternelle au lycée), de la nécessité d'une éducation globale de l'enfant, au-delà de son activité d'élève. Ce qui ne veut pas dire bien sûr que, dans les pratiques des enseignants, la prise en compte de la qualité de vie ou du bien-être



des enfants était pour autant absente auparavant ! Mais dans les textes de l'école avant 2012, les termes de qualité de vie ou de bien-être étaient associés aux apprentissages scolaires et au climat scolaire dans ses dimensions sécuritaires (prévention de la violence à l'école).

La situation a donc évolué récemment et de nombreux établissements scolaires ont développé des expérimentations destinées à améliorer le bien-être des élèves, souvent en lien avec les conditions de travail des professionnels de l'éducation. Ces expérimentations sont recensées sur un site ministériel dédié, pour favoriser la mutualisation des expériences. La revue « Education et formations » (publiée par le Ministère de l'éducation nationale¹²) a consacré un numéro spécial en 2015 (n°88–89) au thème « Climat scolaire et bien-être à l'école », avec des articles de chercheurs (dont un de mon équipe) ayant répondu à des appels à projets de recherche lancés par le ministère sur ce thème les années précédentes.

Par ailleurs, des « groupes académiques climat scolaire » initiés par le ministère de l'éducation nationale en mars 2016 se sont créés et ont été formés dans toutes les académies (80 actuellement) sur la base du volontariat de personnels de différentes catégories (chefs d'établissements, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'éducation nationale, professeurs, etc.), avec comme objectif : « Améliorer le climat scolaire pour une école sereine et citoyenne ». Ils assurent un appui auprès des établissements pour mettre en œuvre cet objectif et des outils pédagogiques sont à la disposition des professionnels de l'éducation sur un site national (Eduscol), ainsi que dans les Académies. Leur création est trop récente pour qu'on puisse en évaluer leur impact.

La situation est donc en évolution en France au niveau politique, institutionnel et local, notamment grâce à la diffusion des études et comparaisons internationales (OCDE, UNICEF) montrant que qualité de vie des enfants et bons résultats scolaires vont souvent de pair, et que la France a des progrès à faire dans les deux domaines.

Ma conférence au Congrès de l'Alfref à Prague présentera les enjeux d'une telle problématique, en considérant le point de vue des différents acteurs, et en particulier celui des enfants. L'équipe de mon laboratoire inscrit ses recherches dans ce contexte et va piloter la participation de la France à une recherche internationale sur le bien-être des enfants (à l'école et dans leurs autres contextes de vie) dont la 3^{ème} vague en 2017–2018 impliquera au moins 30 pays du Nord et du Sud, avec la même méthodologie, pour collecter le point de vue des enfants (8, 10, 12 ans) sur différents aspects leur vie.

LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT : ENJEUX ET DÉVELOPPEMENTS EN FRANCE

OLIVIER PRÉVÔT

Université de Bourgogne Franche-Comté (France)

Il est sans doute utile de préciser d'emblée que le thème de la qualité de vie de l'enfant n'est pas le cœur de mon domaine de recherche. C'est ainsi que j'ai entrepris de rechercher, comme tout un chacun, des références dans la littérature scientifique récente. Le résultat donne un éclairage particulièrement savoureux. En effet, les 30 premières références trouvées parlent de la qualité de vie de l'enfant lorsque... elle vient à manquer : psychiatrie sociale, difficultés éducatives, protection de l'enfance, contrôle de l'asthme, soins palliatifs pédiatriques, etc. Ainsi donc, les recherches dans ce domaine sont essentiellement curatives

¹² Selon le site du ministère, « cette revue, éditée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, présente des analyses et des études statistiques sur les grands enjeux de l'école. Elle ouvre régulièrement ses colonnes à l'ensemble des acteurs de la recherche sur l'éducation ».



et visent ainsi à rechercher les conditions d'une meilleure qualité de vie pour les publics qui vivent des situations la fragilisant.

C'est dans le domaine de la santé publique et plus précisément dans la promotion à la santé que la question de la qualité de vie apparaît nettement. Il est utile d'identifier que ce secteur particulier de la santé s'inspire largement des travaux qui font référence dans nos domaines, notamment l'écosystémie de Bronfenbrenner, ou encore la résilience.

En éducation et sur le plan des politiques publiques, trois enjeux apparaissent fortement :

- La réussite scolaire. Le classement PISA de l'école française n'est pas à la hauteur des attentes, notamment en ce qui concerne le préscolaire et le primaire. La loi sur la refondation de l'école de juillet 2013 a eu comme mesure phare l'aménagement des rythmes scolaires afin de permettre à l'enfant de vivre des apprentissages plus diversifiés et mieux positionnés dans la journée et dans la semaine.
- Le soutien à la parentalité : si ce secteur reste encore faiblement soutenu financièrement, il se structure autour de dispositifs nationaux ayant des déclinaisons locales, la caisse d'allocations familiales en étant la tête de file.
- La lutte contre la radicalisation. La France, comme d'autres pays, est confrontée à de trop nombreux attentats perpétrés sur son sol par des français ou européens radicalisés. Cette situation crée des tensions et menace la cohésion sociale du pays. Il fait peu de doutes que cet enjeu de l'éducation dans la cité – la laïcité et le vivre ensemble – prendra beaucoup d'espaces dans les mois et années à venir. Cette question interroge sur les potentiels conflits qui se font jour entre valeurs individuelles et familiales et valeurs sociétales.

Thèmes possibles à développer

- Eduquer pour émanciper ou pour contrôler ?
- Prendre en considération l'individu et faire société
- Individu objet, sujet, ou acteur de son développement ?
- Aux côtés des familles, de l'école, le tiers éducatif comme espace d'émancipation ?

DE QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT

MARIE-FRANCE SCHRÈQUE

Asnières (France)

Ma réflexion porte sur trois grands axes : « Santé et environnement », « Emploi et précarité » et « Education et lutte contre la discrimination sociale ». Ces domaines intéressent les citoyens et ce sont souvent eux qui font pression sur les politiques.

SANTÉ ET ENVIRONNEMENT

La sonnette d'alarme a été tirée en ce qui concerne la pollution et les résidus que l'on retrouve dans nos cheveux et sur les aliments. Les médecins constatent l'augmentation des bronchiolites et l'asthme qui en résulte. Sur les recommandations des médecins, les politiques ont pris des mesures : réduction de la vitesse et les jours de pic de pollution, la circulation est alternée, le trafic est donc restreint et l'on recommande de prendre les transports en commun qui sont gratuits. L'emploi du « round up » pose question car des résultats négatifs sont constatés, notamment la disparition en chute libre des abeilles et la baisse de la production de miel qui en découle. Une incitation pour la culture bio continue à se propager et des articles et émissions viennent corroborer les avantages pour une meilleure santé et une protection de l'environnement. Les maires



et les adjoints qui sont les organisateurs des cantines scolaires proposent des menus bio et des produits de proximité pour in fine améliorer la qualité de la vie de l'enfant.

EMPLOI ET PRÉCARITÉ

La qualité de vie de l'enfant dépend largement des revenus des familles ; le chômage est une plaie endémique. Les femmes perçoivent des salaires plus bas que les hommes, elles occupent des postes de travail à temps partiel et on relève de plus en plus les grandes difficultés des femmes seules qui élèvent leurs enfants avec un salaire indigent. Les femmes représentent 48 % des actifs mais leurs conditions de travail les exposent au risque de précarité : emploi partiel souvent non voulu, emploi non qualifié occupé à 62 % par des femmes, horaires atypiques et décalés. Le cumul de ces inégalités s'explique par le fait qu'elles occupent des emplois peu valorisés, supposant des compétences naturelles comme dans le soin, le nettoyage. De plus, le travail féminin a moins bénéficié des protections que dans d'autres secteurs industriels. Le mouvement syndicaliste est presque inexistant dans ces fonctions. Les citoyens les plus précaires ont une conscience accrue de leurs difficultés mais votent moins que les autres (non-inscription et abstention). La démarche pour s'inscrire demande une certaine confiance en soi qui leur fait défaut, ils ont le sentiment de ne pouvoir être entendus. Il faut un certain courage pour affronter l'inscription sur le registre électoral (se retrouver encore devant un guichet) et le faire avant une date butoir bloque un grand nombre de ces personnes.

Les familles monoparentales sont en grande précarité. Les pouvoirs politiques essaient d'adapter des aides sociales pour lutter contre la précarité que ce soit le RSA ou le RMI. Les lois sur la modernisation du travail ont fait sortir dans la rue un grand nombre de travailleurs et à ce jour nous sommes toujours dans l'interrogation.

EDUCATION ET LUTTE CONTRE LA DISCRIMINATION SOCIALE

La réforme des rythmes scolaires est récente sans véritables évaluations. Pour un meilleur équilibre du temps, les élèves du primaire ont cinq matinées de classe en suivi ; les quatre après-midi sont raccourcis pour offrir des activités culturelles sous forme d'ateliers. La réforme qui est nationale n'apporte pas la même qualité partout car les municipalités supportent le coût du travail des animateurs. De nombreuses écoles font l'expérience d'échanges entre des classes qui touche aussi des Collèges et des Lycées, les élèves étant invités à lire des histoires aux enfants plus jeunes, à les soutenir dans certains travaux. Cette médiation est fructueuse pour les protagonistes. Des responsabilités s'installent avec l'obligation d'une qualité des prestations (lectures de contes, écritures de contes ou d'histoires, créations de spectacles et d'affiches).

L'école en zone prioritaire accueille les enfants dès 2 ans. Ce dispositif accélère l'apprentissage du langage et la socialisation. A l'école maternelle, il faut surtout réaffirmer la recherche-action « Eduquons ensemble au sein d'une Cité de l'éducation » qui est un dispositif qui mobilise les parents, les enseignants et autres professionnels, les mairies - donc la société civile - dans une entreprise de co-éducation qui suscite l'ouverture à l'autre, la coopération, les échanges et des responsabilités partagées. Il constitue un moteur puissant pour un pays comme la France où les inégalités s'accroissent, où les résultats positifs se font attendre alors que le personnel enseignant est qualifié et où la démocratie peine à passer dans les faits et dans les attitudes pédagogiques. En stimulant précocement le langage à l'école, au foyer et dans la communauté, ce dispositif lutte contre la discrimination sociale.

On peut être satisfait du nombre de crèches (familiale, municipale, communauté de communes) qui offrent un accueil de qualité aux jeunes enfants. Là aussi, un dispositif de stimulation au langage dans une perspective co-éducative a tout intérêt à se mettre en place. De plus, de nombreux spectacles de marionnettes, de mimes, d'animation sur fond musical proposés par des municipalités ou dans les écoles ouvrent les portes de l'imaginaire. Une programmation existe dans beaucoup de communes ou sous forme de festivals pendant les vacances scolaires. L'encadrement est de qualité. Il serait intéressant que les familles y soient impliquées.



COMMENT ORGANISER À BEAUSOLEIL DES CONDITIONS FAVORABLES À L'ÉMANCIPATION ET À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE, RÉPONDANT EN CELA AUX PRÉOCCUPATIONS COMMUNES DES PARENTS, DE L'ÉCOLE, DE LA COMMUNAUTÉ ET DES POLITIQUES DE LA VILLE

GÉRARD DESTEFANIS

Ville de Beausoleil (France)

Beausoleil est une ville multiculturelle : 40 % d'habitants sont d'origine étrangère, soit le plus fort taux de population immigrée de la région PACA (Provence-Alpes-Côte d'Azur). De ce fait, dans nos écoles maternelles, on atteint jusqu'à 80 % d'enfants n'ayant pas le français pour langue maternelle.

Les difficultés sont les suivantes :

- les relations sont de plus en plus tendues au sein de la communauté éducative (parents, enseignants, personnel de la mairie, éducateurs, politiques...);
- le multilinguisme pose de nombreux problèmes aux équipes enseignantes.

Les préoccupations communes sont : la protection, la sécurité, l'éducation, l'émancipation, la réussite, le bonheur. Pour y répondre, le but est de susciter la reliance entre le pouvoir, le savoir et le vouloir chez les enseignants, les politiques, les fonctionnaires, les parents, les enfants, les associations, etc.

Comment faire ?

Nous avons mis en place au départ de l'école des actions où tous les acteurs sont impliqués (enfants, parents, enseignants...):

- Le Cahier de mes réussites à l'école, à la maison
- Les Tiroirs et les Défis
- La Bricol' à l'écol'
- La peinture dans la cour de récréation
- Le jardinage
- Les cartes de vœux
- Les jeux de société
- Les sacs à album, les sacs de jeux coopératifs ou une soirée sans télé
- Le sac du tour du Monde «Mes origines et mes recettes»
- Les classes ouvertes avec la crèche (passerelle crèche/école maternelle)

Nous avons également mis en œuvre des dispositifs hors de l'école « Quand la co-éducation devient action... » tels que :

- Les spectacles avec les parents
- L'organisation du banquet de la co-éducation

Avec le Centre Communal d'Action Sociale :

- Des actions parents/enfants au jardin solidaire
- Les goûters, les chants et les jeux intergénérationnels à la Maison de Retraite
- Les ateliers intergénérationnels à l'Épicerie Sociale, aux foyers Restaurant
- Les cours d'alphabétisation
- Le Noël Solidaire

Nous travaillons à l'élaboration d'autres outils :

- un guide d'accompagnement des parents ;
- un portfolio langue, outil de construction de savoirs langagiers qui vise la reconnaissance de toutes les langues autour de chaque enfant ;



- une ludothèque ;

Enfin, une Cité de l'Éducation pour :

- établir une cohérence éducative entre tous les partenaires impliqués dans la vie de l'enfant, qu'elle soit à l'école ou à côté de l'école de manière à créer de meilleures conditions pour faciliter les apprentissages fondamentaux ;
- réduire les inégalités en favorisant l'égalité d'accès de chaque enfant à une éducation pluridisciplinaire de qualité ;
- développer un vivre-ensemble solidaire au moyen d'activités liées à la citoyenneté ;
- favoriser les échanges pour permettre à chacun de trouver sa place.

Tous ces dispositifs bénéficient des atouts et des leviers du territoire :

- une politique culturelle forte avec l'accès gratuit à des manifestations variées en direction du jeune public (comme le Festival du livre jeunesse) ;
- une politique sportive d'aide aux associations et d'initiation à l'école à travers l'action des éducateurs municipaux (activités physiques et sportives) ;
- un patrimoine communal riche et diversifié avec de nombreux équipements culturels et sportifs de haute qualité : ouverture du Centre Histoire et Mémoire ainsi que d'un Centre culturel de 2 000 m².

LA QUALITÉ DE LA VIE DE L'ENFANT EN MARTINIQUE

FERNAND SABIN

Association des Centres Medico-Psycho-Pédagogiques (La Martinique)

La Martinique se situe dans l'archipel des petites Antilles. Elle est française depuis 1635.

Dans les années 1960, la société évoluait lentement avec des familles diversifiées (nucléaires, éclatées) dans une école, un quartier où chacun se sentait responsable de l'enfant et se devait d'évoluer dans un univers sécurisé où chacun connaissait l'autre.

L'éducation était le principal facteur de libération, d'ascension sociale. L'école à la Martinique était « la terre des gens sans terre » !

L'enfant vit actuellement dans une société martiniquaise qui a subi des mutations profondes, a mis en cause ses fondements mêmes, ses attaches avec le passé, son identité culturelle qui se cherche entre la culture française et créole.

Les valeurs et coutumes héritées du système de l'habitation coloniale continuent d'imprégner tous les martiniquais avec surtout des complexités au niveau de la structure familiale. Les blessures profondes liées au passé colonial remontent dans l'inconscient collectif et dans la structure sociale.

Cela se ressent dans la qualité de vie relationnelle, les rapports sociaux, familiaux où le châtimeur corporel a laissé place aux cris de désespoir de parents impuissants coincés dans leur malaise, leur mal-être.

Ainsi, l'importance de la Matrifocalité ne favorise pas la stabilisation du noyau familial. Ce noyau familial où le père est obliéré, n'est pas constitué par un nombre déterminé et personne, en dehors de la mère, n'y remplit un rôle précis.

La mère élève seule sa progéniture et le concubinage est la forme de liaison habituelle. Les familles mono-parentales et les personnes seules et âgées se retrouvent en majorité dans les villes.



L'absence du père condamne la plupart des enfants socialement.

Ce comportement est combattu vigoureusement par le modèle métropolitain avec l'éducation par les deux époux, où le père a la place prédominante.

Quelques chiffres :

60 % des familles sont monoparentales et 38 % en couple. L'obésité chez l'enfant est de 9,3 %.

Le recours à l'IVG des 15–25 ans est de 8,5 %.

La structure familiale se retrouve en perpétuel déséquilibre, et à ceci s'ajoute les départs des foyers, du pays, pour des raisons économiques. La jeunesse est enfermée dans un piège : les faibles qualifications alimentent un chômage de masse (plus de 50 % des jeunes avec un chômage global de 25 % de la population et 75 % des chômeurs sont des jeunes non qualifiés).

Les jeunes martiniquais inscrivent leur départ, vécu en tant qu'émigration, comme une donnée essentielle de leurs perspectives d'avenir (plus de 33 %) alors que le taux de natalité (1,8 % par femme) ne permet pas le renouvellement des générations. L'enfant en Martinique vit dans une société dont le vieillissement semble inéluctable.

Les populations de la Martinique sont particulièrement pauvres avec de fortes disparités salariales. Dans les villes les plus riches (Case-pilote, Schœlcher), 20 % de la population vit avec moins de 720 € par mois. L'enfant martiniquais en difficulté vit dans des familles en situation économique dégradée.

Les raisons des difficultés économiques et sociales sont notamment liées au faible niveau d'éducation ; 18 % des jeunes de 18 ans sont en difficulté de lecture.

Un quart des jeunes martiniquais n'ont atteint que le niveau du primaire. Et l'éducation ne tient pas compte des réalités géographiques et culturelles.

Quels sont les leviers ?

L'Education, la lutte contre l'illettrisme, le fonctionnement du tissu social « reconnecté », semblent être prioritaires dans une société où les jeunes en difficulté ont en général comme modèle, papa/maman ou maman toute seule, dans un foyer au chômage qui survit grâce aux allocations sociales, aux petits boulots, à la débrouille...

C'est pourquoi notre association des CMPP a souhaité trouver des solutions, notamment en agissant en « Cité de l'éducation », en transversalité avec plusieurs communes de la Martinique (Le Prêcheur, Saint-Joseph, Le Gros-Morne), les enseignants, les écoles, le politique et le scientifique.

Quelques rigidités sont encore à dépasser au niveau de l'Académie dans la lutte contre l'illettrisme qui estime qu'il pourrait y avoir conflit entre deux programmes de stimulation du langage.

Le problème reste entier mais un Congrès sur la qualité de l'enfant ne peut que nous insuffler un dynamisme renouvelé et un partage d'expériences.



ENFANCE SANS PÈRE

THIERRY MALBERT

Université de La Réunion (Ile de La Réunion)

A La Réunion, un certain nombre d'enfants ne connaissent pas leur père. En lien avec l'histoire de l'île et son passé esclavagiste, les pères sous l'esclavage étaient des géniteurs et des bras avant tout. L'absence du père est criante dans la tradition des familles les plus pauvres, d'où les addictions à l'alcool et aux drogues douces chez les jeunes hommes.

Si le père est aujourd'hui plus présent, il est souvent à la marge de la cellule familiale car sans travail, il n'a plus l'exclusivité de la fonction économique. Par ailleurs, un très grand pourcentage de familles se déclarent monoparentales pour toucher des allocations familiales alors que le père est présent. Sa place reste donc fragile car au second plan. Son nom n'apparaît pas sur la boîte aux lettres et sur aucun papier administratif. L'enfant porte donc le nom de la mère. Lorsque le couple va connaître une tension, c'est le père qui est le premier à quitter le domicile conjugal. De très nombreux enfants souffrent de cette éducation sans père dans laquelle la mère, souvent très possessive, s'approprie l'enfant comme un territoire. A l'adolescence, les garçons élevés sans père se révoltent contre leur mère. Dans ces familles, la violence intrafamiliale est alors assez forte sous l'effet de substances addictives.

L'objectif poursuivi est de « mieux comprendre pour mieux soutenir » les familles réunionnaises. La situation actuelle nécessite d'élaborer de nouvelles politiques familiales pour renforcer les compétences éducatives des parents. Notons qu'en réaction apparaît aujourd'hui une forte implication des jeunes pères, notamment dans les classes moyennes où les deux parents travaillent.

UN REGARD SUR LA POLITIQUE ITALIENNE À L'ÉGARD DES SERVICES POUR LES 0-6 ANS ET DES PERSPECTIVES D'INCLUSION

ANNA PILERI

Institut Universitaire Salésien – Venise (Italie)

La crise actuelle (nationale et internationale) a pris des proportions dramatiques. Avec les restrictions budgétaires, les politiques optent pour des scénarii qui compromettent gravement la qualité des services pour les enfants de 0-6 ans et leur famille. Depuis ces deux dernières années, la fréquentation des crèches a fortement baissé, ce qui constitue une préoccupation en terme de qualité de vie, principalement pour ce qui concerne les enfants migrants, handicapés et en situation de fragilité psychosociale.

Dans le contexte italien, la situation est particulièrement inquiétante vu la complexité liée à la fragmentation entre le Nord et le Sud. Le pays comporte deux profils hétérogènes caractérisés par des contextes social, économique, politique, environnemental, culturel très inégaux. On parle même « des Italies ».

Même si au cours des vingt dernières années, la recherche scientifique dans le domaine de l'enfance a été soutenue, les résultats obtenus n'ont pas été suivis des retombées attendues pour ce qui concerne la qualité de vie des enfants. Ainsi, si des résultats positifs ont été constatés quant à la fréquentation de l'école maternelle (98 % des enfants de 4 à 5 ans la fréquentent, ce qui en fait le taux le plus élevé en Europe), il n'en va pas de même pour la fréquentation des pouponnières : seulement 25 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent la crèche. En Italie du Sud, ce taux n'est que de 3 % (30 % dans les régions du Nord). Par ailleurs, il n'existe aucune réglementation unifiée Nord-Sud pour ce qui concerne la gestion des services éducatifs pour les enfants. Alors que la Commission Européenne de 2013 recommandait « d'investir dans



les enfants pour briser le cercle du désavantage social », on constate une augmentation des personnes pauvres (7,6 %) ou à risque de pauvreté (19,9 %), ce qui ne concourt nullement à favoriser l'intérêt pour une éducation émancipatrice. Cela concourt au contraire à ne pas placer l'enfant à la crèche (à cause du coût que cela engendre), voire à ne le mettre à l'école maternelle qu'à temps partiel.

Dans ce contexte, la réforme législative du système intégré d'éducation et de formation pour les 0–6 ans (L.107–2015), récemment approuvé par le Gouvernement, vise à rendre la crèche plus accessible (car gratuite), d'anticiper l'entrée à la maternelle à 2 ans, voire à fixer l'entrée au primaire à 5 ans (mais cela n'implique-t-il pas de « retirer l'enfance à l'enfant » ?).

Toutes les recherches en Italie et à l'étranger montrent clairement que les services 0–6 ans sont des vecteurs pertinents particulièrement pour faciliter l'intégration et l'inclusion. La crèche est un des premiers services que les parents rencontrent. Il est le lieu où les premières expériences de co-éducation peuvent se réaliser, où des réseaux de parentalité peuvent se construire, où des premiers échanges interculturels peuvent s'effectuer surtout lorsque le parcours migratoire fut tragique et où la solidarité peut se développer quand des liens sociaux et familiaux viennent à manquer. Ces divers aspects sont essentiels dans un pays de plus en plus multiculturel, où la présence d'enfants migrants dans les services éducatifs et scolaires de certaines régions (en particulier dans le Nord) atteint 80 à 90 % (voire 100 %). Les recherches récentes (Pileri et Bolognesi, 2014–2017) mettent en garde contre l'apparition d'un « racisme institutionnel » étant donné cette concentration d'enfants migrants qui, pour beaucoup, ne parlent pas la langue italienne. Les chercheurs ont à susciter chez les politiques un « éveil éducatif » qui les encouragera à inclure plutôt qu'à séparer. Ils doivent inciter à changer le regard porté sur l'autre, remettre à jour le concept de citoyenneté, solliciter la pluralité des expériences culturelles, coordonner les interventions sociales et éducatives pour assurer l'avenir de tous les enfants et éviter les phénomènes de discrimination et de marginalisation sociale. Cette perspective préviendra la fragilité psychologique liée aux troubles identitaires et à la frustration ainsi que la révolte. Elle est aussi susceptible de prévenir le phénomène de radicalisation de jeunes chez qui le désir d'amour est remplacé par le besoin de vengeance et l'« instinct de mort ».

LA QUALITÉ DE LA VIE DE L'ENFANT AU PORTUGAL

MARIANA CARVALHO, GRACIETE FRANCO-BORGES,
MARIA DA LUZ VALE-DIAS, PIEDADE VAZ-REBELO

Université de Coimbra (Portugal)

La qualité de vie de l'enfant dépend, en grande partie, du bien-être de la famille dans son ensemble. Les données disponibles sur certains indicateurs des familles portugaises indiquent la persistance d'une asymétrie de l'implication et de l'investissement de la mère et du père dans la gestion des tâches quotidiennes.

En effet, selon une étude sur la maternité, réalisée en 2011 par le Centre de Recherche sur les Questions Sociales à Oxford (Royaume-Uni), par rapport à d'autres pays du Sud de l'Europe, les mères portugaises présentent les niveaux les plus élevés de participation au monde du travail à temps plein, tandis qu'elles continuent à prendre la plupart des tâches liées aux routines quotidiennes de la famille. Elles investissent le double du temps, par rapport au père, en tâches ménagères et en soins aux enfants et aux autres membres de la famille, ce qui reflète l'idée que les mères ont « naturellement » de meilleures performances dans ces tâches. De plus, dans le monde du travail, les femmes sont contraintes d'atteindre des niveaux élevés de performance, face au défi d'équilibrer leur autonomie et le développement de leur carrière avec le maintien des stéréotypes de genre, ce qui a un impact direct sur la réduction ou l'annulation même du temps libre pour elles-mêmes. En effet, des données recueillies en 1993 ont montré que 63 % des femmes avec de jeunes enfants travaillaient à l'extérieur plus de 20 heures par semaine (OCDE, 2000), ce qui correspond au taux le plus élevé en Europe. Cependant, les données les plus récentes indiquent que,



durant la dernière décennie, 79 % des portugais estiment que des progrès ont été accomplis dans l'égalité des sexes, bien que les mesures prises ne soutiennent pas la parentalité en réduisant les heures de travail (Eurobaromètre, 2010, L'égalité des sexes dans l'UE en 2009).

Bien que le soutien de l'État au niveau des crèches et des écoles maternelles ait été amélioré, la législation relative au soutien au rôle parental concerne seulement les premiers mois de la vie de l'enfant. Après ce temps, le père et la mère doivent reprendre le travail tel qu'il était exercé avant la naissance de l'enfant.

Nous soulignons que l'analyse des circonstances prévues pour améliorer le bien-être des enfants au Portugal doit tenir compte du fait que la société portugaise souffre des effets de la récession et de l'instabilité économique de ces derniers temps. Celles-ci ont eu des effets néfastes sur la vie quotidienne, en diminuant le revenu mensuel et en augmentant l'insécurité de l'emploi, le chômage et l'émigration des jeunes quand ils terminent leurs études dans l'enseignement supérieur (fuite des cerveaux). Ainsi, les familles portugaises ont été touchées par la diminution de leurs ressources matérielles et relationnelles, bien que l'Etat ait mis en place un certain nombre de mesures qui ont cherché à minimiser ces effets par une législation de protection de l'enfance.

D'autre part, les mères portugaises observent la même tendance que celle des autres pays d'Europe du Sud par rapport à l'augmentation constante de l'âge de la naissance du premier enfant, qui est passé de 25 ans (1960) à 30.2 ans (2015), ce qui a comme conséquence une diminution du nombre moyen d'enfants par famille : 3.2 en 1960 contre 1.3 en 2015.

Les mariages ont également diminué et les naissances hors du mariage sont passées de 9.5 (1960) à 50.7 (2015). Il y a des conséquences à ces changements, notamment la croissance de la nucléarisation des familles et l'augmentation de l'indice de vieillissement: en 1970, le nombre de personnes âgées pour 100 jeunes correspondait à 32.9, tandis qu'en 2015 ce nombre est de 143,9 et, en 2016, la proportion personnes âgées / jeunes dans la population portugaise a atteint des valeurs de 21 % alors qu'elle était de 14 % en 1970.

La baisse du taux de natalité, l'espérance de vie accrue et la nucléarisation de la famille amènent de nouvelles exigences ayant des effets directs sur les ressources matérielles et relationnelles des familles et, par conséquent, le niveau de bien-être personnel et familial, en particulier chez les familles avec moins ressources matérielles.

L'augmentation du travail précaire et la disparition progressive des frontières entre les contextes professionnel et familial grâce à l'utilisation du travail en ligne ont également contribué à la réduction du temps libre pour la famille et, dès lors, ont interféré avec les relations quotidiennes intrafamiliales.

L'augmentation du pourcentage des naissances hors mariage (1986–13 %/2015–50.7 %) ainsi que le nombre croissant de divorces (1986–12 % / 2015–70 %) - ce qui est le taux le plus élevé dans l'Union européenne - sont aussi des facteurs de risque pour le bien-être de l'enfant, car il augmente les conflits familiaux, le risque de diminution des ressources familiales (matérielles et relationnelles).

Parmi les facteurs de protection du bien-être de la famille, il faut mettre en évidence la baisse du taux de mortalité infantile ainsi que l'augmentation significative du nombre d'années de scolarité et de l'espérance de vie. En effet, la mortalité infantile a chuté de façon spectaculaire entre 1960 (77.50) et 2015 (2.9) sous l'effet des réformes politiques et sociales. Par ailleurs, le nombre de diplômés a augmenté, les femmes représentant 67 % du total en 2002/2003 - le pourcentage le plus élevé en Europe.

En ce qui concerne maintenant les indicateurs les plus récents du bien-être de l'enfant, selon les données de l'OCDE *Better Life Initiative* (2016), le revenu des familles portugaises est descendu d'en moyenne 8.9 % entre 2009 et 2014. Il est maintenant assez en-dessous de la moyenne des autres pays de l'OCDE. De plus, le marché du travail est très incertain et le chômage de longue durée touche 8.3 % de la population



– valeur bien supérieure à la moyenne de l'OCDE (2 %). On constate aussi une augmentation du nombre d'employés qui travaillent de nombreuses heures (5.2 % en 2009 et 9.8 % en 2014).

La proportion de travailleurs adultes ayant au moins le niveau secondaire est, en moyenne de 43.3 %, taux qui est en-dessous de la moyenne de l'OCDE, qui est de 76.4 %. La qualité de l'air est meilleure que celle de la moyenne des pays de l'OCDE, mais la satisfaction de la vie est la plus basse, ce qui peut être attribué à la baisse des ressources financières. En effet, le statut socio-économique de la famille est associé positivement à la santé, à une trajectoire scolaire de niveau plus élevé et à une bonne communication intrafamiliale (pour les enfants de familles au statut socio-économique élevé, il est plus facile de parler avec leurs parents que pour les enfants issus d'un milieu défavorisé).

Le bien-être matériel des enfants reflète les difficiles conditions socio-économiques : 15.1 % des enfants vivent dans des familles où au moins un des parents est au chômage de longue durée.

Le poids de naissance est le plus élevé de l'OCDE et 3.4 % des enfants sont obèses (moyenne de 2.7 % dans les pays de l'OCDE), pointant là une alimentation déséquilibrée. Toutefois, même face aux difficultés qu'il rencontre, le Portugal a les indicateurs positifs suivants :

- le taux le plus bas de suicides à l'adolescence et 79.2 % des étudiants portugais pensent que leurs condisciples sont aimables et serviables ;
- le plus haut taux de satisfaction des étudiants à l'école, supérieur à la moyenne des autres pays ; cependant, 14 % des étudiants rapportent avoir été victimes de bullying au moins deux fois au cours des deux derniers mois (OCDE : 10.1 % en moyenne) ;
- le taux le plus élevé de femmes diplômées en Europe (67 %) en 2002/2003.

Les données recueillies font ressortir l'importance du développement de la littératie familiale et de la sensibilité des parents à répondre aux besoins des enfants dans un contexte familial empathique.

En outre, il est important de souligner que la pratique d'activités éducatives assure une meilleure santé. Même si le revenu familial constitue un facteur prédictif de santé des membres de la famille (10 % des familles qui bénéficient d'un rendement supérieur de 25 % par rapport à la moyenne profitent d'une santé de 50 % meilleure par rapport à celle du reste de la population), des informations sur les aliments les plus sains, même à faible coût, conduisent à des conséquences positives au niveau de la santé et du bien-être familial.

Selon le rapport de l'OCDE-2016, la participation des adultes et des jeunes à des actions de volontariat contribue au bien-être personnel et communautaire. Cette participation permet la production de biens et de services qui ne sont pourtant pas saisis par les statistiques économiques conventionnelles. Or le temps investi en volontariat représente 2 % du Produit intérieur brut par année. Au Portugal, la plupart des actions de volontariat sont réalisées dans les domaines social et de la santé, suivi par l'éducation et la culture. La population portugaise y participe peu par le biais d'une organisation – le volontariat formel. La moyenne du temps accordé sur les portugais (entre 15–64 ans) au volontariat formel est seulement de 2 minutes par jour, en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (4 minutes / jour). Dans les pays de l'OCDE, la probabilité d'implication dans le volontariat est plus élevée chez ceux qui ont un diplôme universitaire. Etant donné le pourcentage croissant de diplômés de l'enseignement supérieur portugais, cette population est sensibilisée à participer à ce qui a été appelé le *cycle de volontariat vertueux* (OCDE, 2015). En plus de la production de biens et services, le volontariat renforce le capital social en encourageant la coopération et la confiance dans l'avenir.

Les rencontres que nous avons eues avec les familles impliquées dans le projet de co-éducation « Eduquons ensemble avec Polo le Lapin » à Coimbra a permis de réaliser que le partage / discussion sur des aspects du développement de l'enfant, des conséquences des pratiques d'éducation et de la relation parents-enfants a généré une réflexion approfondie de la part de ces familles, suscitant des changements positifs dans la relation entre les parents et les enfants à l'initiative des parents eux-mêmes.



Même si la participation des familles est principalement celle des mères, l'approche constructiviste sous-jacente aux réunions a été fructueuse, augmentant les ressources éducatives et le bien-être de la famille. Ce type d'intervention est particulièrement pertinent face à la nucléarisation de la famille et au risque sous-jacent de la surprotection de l'enfant et de l'inhibition consécutive de son indépendance, de sa générativité et de son empathie envers les autres.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ▶ Eurobarometer (2010). *Gender equality in the EU in 2009*.
- ▶ Franco-Borges G., Vaz-Rebello P. & Kourkoutas E. (2010). The identity function of parenthood : a systemic and developmental approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1721–1725. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.354
- ▶ Franco-Borges G., Vaz-Rebello P. & Vale-Dias M.L. (2013). Enfant accepté - parent acceptant ? Les précurseurs du développement de l'identité parentale. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 33, pp. 85–106.
- ▶ Hansen T. (2011). Parenthood and Happiness : a Review of Folk Theories Versus Empirical Evidence. DOI 10.1007/s11205-011-9865-y.
- ▶ OCDE (2015). *How's life ? 2015 – Measuring well-being*. <http://www.oecd.org/fr/statistiques/comment-va-la-vie-23089695.htm>
- ▶ OCDE (2016). Better Life Initiative. *How's life ? 2016 - How's Life in Portugal ?*
- ▶ l'OECD *Better Life Initiative*. <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/portugal/>
- ▶ Soares R. et al. (2011). Qualidade de vida de crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 16, n. 7, pp. 3197–3206
- ▶ Soares A., Lopes M., Brito J., Oliveira C. & Moreira M. (2011). Quality of life of children and adolescents: a bibliographical review. *Ciência & Saúde Coletiva* (vol. 16), 7, 3197–3206.
- ▶ Social Issues Research Centre (2012). *The changing face of motherhood in Western Europe – Portugal*. Oxford : P&G.
- ▶ Vaz-Rebello P. & Franco-Borges G. (2009). Contributos para o estudo do desenvolvimento do adulto: Reflexões em torno da generatividade. *Praxis Educacional*, 5 (7), pp. 97–114.

QUALITÉ DE VIE ET SOUTIEN AUX FAMILLES ET AUX ENFANTS VULNÉRABLES DU QUÉBEC

JEAN-CLAUDE KALUBI

Université de Sherbrooke, Quebec, Canada

Différentes considérations retenues par rapport aux conditions requises en matière de qualité de vie de la famille peuvent mener à l'amélioration des réflexions et actions pour l'enfant. Elles servent de base aux institutions, aux professionnels et aux instances politiques agissant auprès de familles vulnérables. Des parents semblent de plus en plus épuisés par la situation de leur enfant (grand besoin de répit et de ressources).

Dans son acception la plus répandue, le concept de qualité de vie renvoie à la fois aux conditions objectives et sociales, aux désirs et croyances, aux intérêts subjectifs et personnels, à la tension qui existe entre le bien-être individuel, la prise de décisions circonstanciée et l'adaptation collective dans la société. Plusieurs réflexions dominantes ont porté sur les contenus, des hypothèses, les échelles de valeurs subjectives et les conditions normatives pour interpréter des critères reconnus en matière d'une vie digne au sein de la société.

Trois constats majeurs sont à retenir pour les réalités du Québec. D'abord, la vie de plusieurs familles est dominée par l'incertitude. La famille ressent une perte de contrôle sur sa vie. Ensuite, l'ampleur de la tâche



liée aux besoins de leur enfant. Enfin, les familles vivent une relation ambivalente avec les services publics, oscillant entre la reconnaissance pour le soutien obtenu et l'obligation de combattre pour avoir une réponse à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2008).

La qualité de vie des familles est affectée en raison des responsabilités, des dépenses supplémentaires, des conditions socio-économiques...

Dans ce sens, le gouvernement insiste sur le soutien à apporter aux familles, en termes de programmes et services particuliers. Le *Conseil de la famille et de l'enfance* recommande :

- d'agir avec diligence **pour soutenir les familles les plus touchées par l'adversité** au nom de trois valeurs fondamentales de la société québécoise : la solidarité, l'équité et le respect (Gouvernement du Québec, 2008) ;
- d'augmenter les ressources pour améliorer l'offre de services destinés au répit et au gardiennage et permettre ainsi aux parents qui ont la responsabilité d'une personne handicapée non autonome de tout âge de se reposer, d'exercer une activité personnelle ou de travailler ;
- de désigner pour chaque enfant ayant des incapacités un intervenant-pivot pour informer, conseiller et soutenir les parents dans les différentes étapes de vie de l'enfant, leur faciliter l'accès aux services et coordonner les interventions.

Dans le projet de recherche évaluative conduit par une équipe de l'Université Laval, grâce à des observations cliniques et des propos des familles, il ressort que la participation des familles aux différentes activités structurées produit un effet positif sur le développement de l'autonomie, sur la réalisation de certaines habitudes de vie (par exemple : utiliser le transport en commun) ainsi que sur la socialisation (par exemple : échanges plus fréquents entre les participants, rencontres en dehors des activités proposées) (Boucher, Tétreault, Schmouth, Lizotte, Côté, Couture, 2016).

Par ailleurs, beaucoup de parents apprennent à changer de rôles, c'est-à-dire à modifier leurs manières de penser et d'agir. Ils vont jusqu'à trouver les meilleures voies d'accompagnement d'autres familles, en vue d'une plus grande participation sociale (ibidem).

Enfin, d'autres études ont aussi montré que la création d'un réseau de services de garde à contribution réduite a permis de rendre ceux-ci davantage accessibles aux enfants et à leur famille, dans presque tous les milieux sociaux (Girard, 2014) et d'apporter, de la sorte, concrètement, soutien et entraide aux familles, surtout en intervention précoce, ainsi que de mieux répondre à leurs besoins évolutifs.

En conclusion, les résultats des recherches menées tendent à montrer que la meilleure santé mentale et physique des parents favorise les relations avec leurs enfants, ce qui améliore la qualité de vie de tous les membres de la famille.

RÉFÉRENCES

- ▶ Boucher, N. Tétreault, S. Schmouth, M. Lizotte, A. Côté, J. Couture, M. (2016). Soutien à la transition vers la vie adulte : étude exploratoire auprès de jeunes présentant une déficience physique, *Service social*, 62 (2), 114–130.
- ▶ Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. In *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod, Psycho Sup, p. 313–329.
- ▶ Girard, K. (2014). L'intégration des enfants présentant des besoins particuliers dans les services de garde québécois. Enjeux et points de vue des familles, *Empan*, 1(93), 118–122.
- ▶ Gouvernement du Québec (2008). *Avis sur le soutien aux familles avec enfants handicapés : Trois priorités pour une meilleure qualité de vie*. Québec : Conseil de la famille et de l'enfance.



- Gouvernement du Québec (2016). *Commission sur l'éducation à la petite enfance Mémoire du directeur régional de santé publique de Montréal du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal*. Québec : CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.

LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT TCHÈQUE

LENKA ŠULOVÁ

Université de Prague (République tchèque)

Dans la publication « *L' Encyclopédie de l'enfant* », mes collègues et moi-même avons évalué la qualité de vie de l'enfant en République tchèque selon un certain nombre de critères que nous citons ci-après :

- a) évolution démographique : proportion de la population enfantine dans la société tchèque ; fertilité des femmes ;
- b) minorités et ethnies ;
- c) éducation des enfants et activités extra-scolaires ;
- d) famille et relations familiales ; cohérence ou instabilité dans la famille ; cohabitation de plusieurs générations ;
- e) soins médicaux de l'enfant ;
- f) statut juridique et situation de l'enfant au sein du système juridique ; droits de l'enfant ; soutien sociojuridique de l'enfant ;
- g) services sur les enfants ;
- h) travail des enfants
- i) système de politique familiale

Il est évident que les critères cités ci-avant sont prioritairement sociologiques ou démographiques. Si une telle publication était issue de l'initiative de psychologues, elle s'orienterait sans doute vers d'autres critères.

En République tchèque, il existe un système relativement sophistiqué de soins aux enfants. Sa gestion dépend de plusieurs Ministères (Ministères de la Santé, du Travail et des Affaires sociales, de l'Éducation et de l'Intérieur). La Tchéquie a signé la plupart des conventions concernant les droits de l'enfant et la société est marquée par de nombreuses discussions dont le but est d'améliorer la vie de l'enfant. Les soins médicaux aux enfants sont gratuits et atteignent un niveau de qualité élevée, l'éducation est également gratuite. Le développement de l'enfant est soutenu par une grande quantité de services sociaux. De nombreux travaux de recherche de bonne qualité sont menés dans différents domaines scientifiques (psychologie, pédagogie spécialisée, médecine, démographie, sociologie...). Il existe un réseau de Centres de consultations psycho-pédagogiques, d'instituts d'accueil des nourrissons, de Centres de coopération avec les familles, de Centres de diagnostic, d'Associations menant des activités sociales orientées vers des besoins spécifiques (par exemple enfants avec troubles d'apprentissage, enfants ayant des handicaps sensoriels, enfants avec syndrome de Down, etc.). Vu sous cet angle, la République tchèque est un des meilleurs endroits du monde où naître.

Personnellement, j'aimerais mentionner en quelques points les domaines que j'estime être le centre de gravité des discussions actuelles en matière de qualité de vie de l'enfant en République tchèque. Il faut mentionner le fait que les débats similaires existent dans la majorité des pays soit disant développés du monde. Le développement de ces considérations sera le sujet d'un chapitre dans la publication issue du Congrès de l'AIFREF à Prague.



1. RELATIONS LIQUIDES

Faible stabilité des relations familiales ; réorganisation de la situation de l'enfant après le divorce, marqué souvent par une empathie insuffisante face aux besoins réels de l'enfant, une perte de l'environnement « lisible » de la vie, un soutien inexistant avant le divorce, un questionnement sur la garde alternée de l'enfant, une réduction des relations intergénérationnelles ; relations compliquées au sein des familles « recomposées ».

2. MODUS VIVENDI

Rythme rapide de la vie et surcharge de travail, pas seulement des parents mais aussi des enfants, se manifestant de manière négative par une plus faible quantité d'activités communes extrascolaires ; modifications des rôles parentaux.

3. PARENTS TROP « MÛRS »

Décalage de l'âge parental, apportant avec lui des aspects positifs mais aussi négatifs : parmi les manifestations négatives, notons par exemple le taux d'anxiété et d'ambition plus élevé ; par contre, on peut souvent observer, de manière positive, une plus grande responsabilité.

4. AGENTS ACTIFS VERSUS CONSOMMATEURS PASSIFS

Augmentation d'une conduite passive des enfants – ils parlent moins entre eux et préfèrent chatter / clavier sur internet ; ils chantent moins et préfèrent écouter de la musique ; ils jouent moins entre eux et plus avec les médias « non-vivants » ou consomment des programmes de jeux sur les consoles ; ils préfèrent regarder le sport à la télé plutôt que de le pratiquer ; à l'adolescence, ils recherchent une compensation sous forme de fonctionnement à l'adrénaline.

5. HYPERREALITE

Tendance à la confusion, surtout à certaines étapes du développement, entre réalité objective et virtuelle, phénomène se développant probablement aussi sous l'influence croissante de l'interaction avec les médias « non-vivants ».

6. ON NE VIT QUE PAR TRAVAIL

Participation moins grande des enfants aux activités de travail domestique, pourtant le travail structure la personnalité de l'enfant et renforce la cohérence des relations au sein du groupe familial ainsi que dans le groupe des pairs.

7. REGARD DERRIERE L'HORIZON

Nouvelles possibilités de transmission des connaissances et des informations aux enfants et aux adolescents. Comment l'institution scolaire profitera-t-elle de ces changements ? Quel sont les buts actuels de l'enseignement et de l'éducation ? Est-ce que nous préparons nos enfants pour l'avenir ? Comment formons-nous leurs relations à la nature, à la culture, aux gens, au respect des cultures différentes ?

8. INDIVIDUEL VERSUS COLLECTIF

Discussions sur le paternalisme de l'Etat. Qui est responsable du développement équilibré et harmonieux de l'enfant ? Ses parents ? La société dans son ensemble ? L'école, en tant qu'institution d'éducation et de formation ? Dans quelle mesure l'Etat est-il autorisé à entrer dans une sphère aussi intime que celle de l'éducation de son propre enfant ?



QUAND LA FAMILLE BOUGE, À QUI S'ATTACHER ?

CATHERINE SELLENET

Université de Nantes, Nantes, France

Dans une approche écosystémique de la qualité de vie des enfants, la famille constitue une niche écologique centrale. Mais de quelle famille parlons-nous ?

La question peut paraître simple voire simpliste d'autant que tout le monde sait ou croit savoir ce qu'est la famille. Pourtant la famille n'est pas naturelle mais un construit social, elle change, se métamorphose, confrontant les enfants à des variations et des adaptations multiples. Ces enfants, les théoriciens tentent de les catégoriser : enfants du divorce, enfants en familles monoparentales, enfants adoptés, enfants en familles recomposées, enfants en familles d'accueil. Bien que les configurations soient différentes, tous ces enfants partagent une expérience commune, la séparation, et pour certains l'expérience de l'extension de la famille par l'entrée de nouveaux visages avec lesquels il va falloir composer.

Autrefois, et notamment lorsque Louis Corman invente, en 1961, le test du « dessin de famille », la famille classique domine et les dessins des enfants reflètent la norme d'un couple marié, avec des enfants nés de ce mariage. Papa, Maman et leurs enfants, pour une photo classique et une famille bien identifiée avec un lignage paternel et maternel.

Progressivement toutefois d'autres façons de « faire famille » vont apparaître sur la scène publique, les familles monoparentales, illustrées par ce dessin d'enfant, qui représentent en France près de 20 % des ménages. Des familles dont on mesure souvent la déperdition des liens du côté paternel, affaiblissant du même coup la grand-parentalité paternelle.

Les familles recomposées, 7,7 % des familles françaises, multiplient les figures parentales possibles et inscrivent les enfants dans une constellation aux frontières mouvantes. Il y a soudain du monde sur le dessin, mais chaque enfant en délimite les contours écartant certaines personnes, en intégrant d'autres, au gré des affinités ou des refus d'alliance. Les demi-frères et sœurs, les quasi-frères et sœurs, difficilement nommés, font leur entrée sur la scène familiale. Ces enfants vivent à la fois une perte, la perte de la famille d'avant, dans sa structure initiale, et une extension de celle-ci par l'arrivée de nouveaux visages.

Il en est de même pour les enfants accueillis en famille d'accueil qui par le placement vivent à la fois une séparation et une entrée dans une nouvelle famille dans laquelle il va falloir s'intégrer. Quant aux enfants accueillants de cette même famille, les enfants de la famille d'accueil dont on parle peu, ils font eux aussi l'expérience d'une famille à la géométrie variable, ponctuée par des arrivées et des départs, des enfants qui peuvent devenir « comme » des frères ou au contraire être vécus comme des intrus.

Ces à ces deux dernières configurations familiales que je me suis intéressée, car elles viennent questionner nos représentations de ce qui « fait famille ».

En France, 1,5 million d'enfants vivent dans une famille recomposée d'enfants et 69 000 enfants sont accueillis en famille d'accueil. Ces enfants s'inscrivent tour à tour dans plusieurs familles, celle de leur naissance et celle d'aujourd'hui, voire parfois dans trois familles pour peu que les parents de ces derniers aient aussi recomposé un nouveau couple. Ils doivent naviguer d'un lieu à l'autre, d'un port d'attaches à l'autre. Comment s'y prennent-ils pour ne pas perdre le cap, pour ne pas rester dans un entre-deux



préjudiciable à leur développement ? Comment peuvent-ils s'attacher aux uns et aux autres, répondre aux attentes multiples, parfois pressantes que chaque adulte dirige sur eux ?

Entre le « nous familial » d'hier, et cette autre famille dans laquelle il va falloir s'intégrer, qui choisir, et faut-il choisir ? Quelles sont les appartenances de ces enfants, leurs attachements ?

De ces enfants, invisibles, nous ne connaissons ni les alliances, ni les conflits, ni les coups de cœur ou les révoltes.

À tous ces enfants, nous avons posé une simple question : qu'est-ce qu'une famille ? À qui s'attacher pour grandir ? Ils ont été une centaine à nous répondre lors d'entretiens enregistrés, à nous ouvrir les portes de leur mémoire, de leur expérience si singulière. Des enfants qui enseignent aux adultes... pour que la famille interroge ses ancrages.

Notre posture de chercheur s'inscrit donc dans une triple dynamique :

- rendre compte des changements enregistrés par la famille et questionner ses frontières, sa composition, sa définition ;
- prendre la mesure des bouleversements des liens de parenté et leurs impacts sur le plan psychologique, sur les comportements, les stratégies développées par ces enfants pour intégrer ou au contraire refuser les nouveaux arrivants ;
- rendre la parole aux acteurs faibles que sont les enfants, qui sont en quelque sorte devenus des enfants « en multipropriété », confrontés à des figures parentales additionnelles et à une fratrie qui n'est plus seulement biologique. C'est donc autant à la dimension verticale des attachements (enfants/figures parentales) qu'à la dimension horizontale de ceux-ci (les liens de fratrie) que nous nous sommes intéressés.

Cette recherche a fait l'objet de deux livres : L'enfant de l'autre (paru en 2015) et Vivre en famille d'accueil. À qui s'attacher ? (paru en 2017).

COMMENT DÉFINIR LA FAMILLE ?

Il est très difficile aujourd'hui de définir la famille tant ses transformations depuis les années 1970, en France comme dans les sociétés occidentales, sont profondes. La rapidité et l'ampleur des évolutions suscitent des commentaires très divers et alimentent un certain désarroi. Quelle définition retenir de la famille ?

Selon les définitions retenues dans les dictionnaires, la famille est :

- l'ensemble des générations successives descendant des mêmes ancêtres, soit l'équivalent de la lignée ;
- l'ensemble des personnes unies par un lien de parenté et d'alliance ;
- l'ensemble formé par le père, la mère et les enfants ;
- l'ensemble constitué par les enfants issus du mariage (mais signalons qu'aujourd'hui en France, plus de 56 % des enfants naissent hors mariage) ;

Devons-nous penser à partir de la définition de l'anthropologue Claude Lévi Strauss qui note :

« Une famille est « une communauté d'individus réunis par des liens de parenté existant dans toutes les sociétés humaines. Elle est dotée **d'un nom, d'un domicile**, et crée entre ses membres **une obligation de solidarité morale et matérielle** (notamment entre époux, d'une part, et entre parents et enfants, d'autre part), censée **les protéger et favoriser leur développement social, physique et affectif**. »

Plusieurs niveaux nous intéressent dans cette définition : le premier est celui des liens de parenté. Le second niveau est celui des obligations : solidarité et protection. Le dernier niveau concerne le rôle de la famille dans la socialisation de l'individu au niveau du développement social, physique et affectif.



Ces définitions, si intéressantes soient-elles, paraissent aujourd'hui trop restrictives car la famille se construit moins sur un domicile partagé, voire un nom, que sur une mémoire partagée qui détermine le sentiment de faire famille. C'est ce que nous diront les enfants rencontrés.

Les deux configurations familiales que nous avons choisies d'étudier, la famille recomposée et la famille d'accueil, ne font pas l'objet d'un même discours public. Pour la famille recomposée, le discours actuellement tenu est celui de la recombinaison « joyeuse », gagnante. La plupart des livres pour enfants que nous avons analysés présentent les familles recomposées sous le signe « des joyeuses tribus », pacifiées, harmonieuses. L'enfant qui vit la recombinaison familiale est censé profiter du changement de situation. Il aura deux maisons et une ration double de cadeaux et d'affection. Tous les ouvrages pour enfants qui évoquent cette configuration familiale en présentent les avantages plus que les inconvénients. L'enfant est censé naviguer avec sérénité d'un lieu parental à l'autre et construire une nouvelle fratrie faite de demi et de quasi qui deviendront de fait ses frères et sœurs par le simple fait qu'un nouveau couple conjugal s'est construit. C'est à une famille « augmentée » qu'est convié l'enfant et à l'acceptation de la pluri-parentalité.

À l'inverse et même si les ouvrages sont rares pour les enfants accueillis en famille d'accueil, ceux-ci proposent une tout autre vision de la famille. Les enfants placés sont sans cesse rappelés à la déchirure que représente le placement, au conflit de loyauté vis-à-vis de leurs parents qu'ils sont censés éprouver. L'enfant accueilli en famille d'accueil n'est pas censé vivre une recombinaison familiale, il est pensé comme un enfant de passage, dont les attachements restent du côté des parents. Si attachements il y a, à la famille d'accueil, ceux-ci sont secondaires quand ils ne sont pas illégitimes. L'enfant placé est assigné à « faire famille » avec sa famille d'origine.

Pour les enfants accueillants de la famille d'accueil, le portrait de l'enfant accueilli est celui de l'intrus, d'un rival, non celui d'un frère ou d'une sœur possible. Par là même, les attachements entre enfants, les chagrins possibles liés au départ de l'enfant placé ne sont ni parlés, ni pensés.

Pourtant, pour les enfants vivant en famille recomposée et pour ceux vivant en famille d'accueil, cette question des attachements est-elle si simplement réglée, tant vis-à-vis des figures parentales additionnelles que des frères et sœurs possibles ? Comment les liens d'attachement résistent-ils à l'absence ? Comment se construisent-ils, évoluent-ils ? De quoi sont-ils faits et sont-ils en concurrence ou additionnels ?

C'est à ces questions que nous vous proposons de réfléchir en partant dans un premier temps des théories, pour secondairement les revisiter à l'aune des témoignages des interviewés.

1. APPROCHE THÉORIQUE

L'attachement est au cœur des histoires de famille et ce dès la naissance. Depuis les travaux pionniers de Spitz, Bowlby, Ainsworth et autres, nous savons que tout bébé, compte tenu de son immaturité, dépend de la bonne volonté d'un adulte. Winnicott affirmait (p 107) : « Un bébé, ça n'existe pas. » Il voulait ainsi insister sur le fait qu'un bébé ne peut exister sans sa mère, ou le substitut maternel, qui en prend soin.

Les premiers à s'occuper de l'enfant sont en règle générale les parents et plus encore la mère qui depuis *L'Émile* de Jean Jacques Rousseau est rappelée à son devoir premier, le maternage. Ce centrage sur la mère sera conforté par les travaux ultérieurs, et les liens d'attachement père-enfant ont été plus tardivement investigués.

Que nous apprennent tous ces travaux ?

Depuis Spitz (1945) et Harlow (1958), nous savons qu'un enfant séparé peut dépérir si aucune figure d'attachement n'investit l'enfant et que c'est de contact humain dont l'enfant a le plus faim. Nous savons aussi que cette première relation entre un enfant et un adulte joue comme un phénomène d'empreinte (Lorenz, 1970), que les attachements noués ne sont pas tous de qualité identique, que certains attachements



sont dits sécures (Ainsworth, 1978) alors que d'autres sont moins fiables et peuvent être insécures-évitant, insécures-résistant, ou désorganisés (Main, 1985). Selon certaines études, les enfants sécurisés représentent 65 % de la population, contre 20 % d'anxieux-évitant et 15 % d'anxieux-résistant. Le chiffre des enfants présentant des attachements désorganisés n'est pas quantifié.

Nous connaissons aussi le double rôle joué par les attachements, à la fois comme base de sécurité mais aussi comme base d'envol, d'exploration. Ce n'est que parce que l'enfant est attaché qu'il peut devenir un petit explorateur.

Là où la polémique s'installe durablement, c'est pour désigner qui sera la première figure d'attachement. Pour beaucoup, cette première place revient à la mère, que ce soit dans une vision monotropique ou dans une vision hiérarchisée des attachements. Et même si Bowlby n'a pas expressément désigné la mère comme première, c'est bien à cette théorie que se réfèrent par exemple les opposants à la résidence alternée pour affirmer qu'il est dans l'intérêt de l'enfant de rester avec cette dernière. Le primat de la mère entraîne donc une exclusion importante du père et une minimisation des liens d'attachement que l'enfant peut nouer avec celui-ci. Nous verrons que ceci n'est pas sans impact sur les représentations de la famille qu'élaborent les enfants.

La contestation du modèle dyadique

C'est contre ce modèle dyadique des attachements que s'élève la voix d'autres chercheurs, dont celles de France Frascarolo et de Pierrehumbert qui revisitent la théorie de Bowlby sous l'angle triadique voire polyadique. C'est à ce second courant que nous nous rattachons.

France Frascarolo introduit le père comme figure d'attachement, elle récuse le primat de la mère et évoque également les attachements aux frères et sœurs. Son argumentation s'appuie non seulement sur des observations scientifiques de dyades mère-bébé, père-bébé, mais aussi sur une analyse critique des idéologies sous-jacentes qui prônent la dyade mère-bébé, permettant aux hommes de conserver une position dominante sur le marché du travail.

S'appuyant sur les compétences du bébé capable de distinguer visuellement et précocement les situations triadiques, sur les compétences des pères capables également d'interagir avec leur bébé, et sur les pratiques observées dans d'autres sociétés où les rôles ne sont pas distribués de la même façon, France Frascarolo montre que rien n'interdit de considérer le père comme une figure d'attachement tout aussi importante que la mère. L'introduction du père, des frères et sœurs et autres membres chers au cœur de l'enfant, débouche sur l'idée d'attachements multiples et leur articulation. La multiplicité ne voulant pas dire que le nombre des figures d'attachement soit infini, ni la promotion de la discontinuité comme mode de vie.

DES ATTACHEMENTS AU MAINTIEN DU LIEN

Les travaux de Bowlby sont peu utilisés en France (que ce soit dans le contexte du divorce, de la recomposition familiale ou en Protection de l'enfance), ce qui est paradoxal compte tenu de la centralité de la question des attachements dans les problématiques rencontrées. Certes on trouve dans tous les rapports des phrases comme « ils sont attachés », « les parents aiment leurs enfants », mais la qualité de ces liens n'est pas caractérisée. On ne sait jamais si un enfant a noué des liens sécures, insécures-évitant, insécures-résistant ou désorganisés, encore moins selon la figure parentale.

Le lien est pensé en tant que lien inaliénable, lien de filiation plus que liens d'attachement. Cette confusion entre le maintien du lien de filiation et le maintien des liens d'attachement parasite les analyses et les pratiques. Ainsi, il est toujours question du maintien du lien, non d'interroger la qualité des liens d'attachement entre les parents et les enfants.



L'idée même de maintien évoque l'idée de stabilité, de fixité, de conservation des choses en l'état, alors même que la séparation est actée parce que vivre ensemble devient impossible. Raisonner en terme de maintien du lien, c'est s'interdire de poser des questions essentielles comme : les liens d'attachement parents-enfants sont-ils constructifs ou destructeurs ? Sont-ils des garrots, des liens qui étouffent ? Que deviennent les liens d'attachement (et non le lien de filiation) dans la durée ? De quoi sont-ils faits, qu'est-ce qui les nourrit, les rend sensibles et concrets aux yeux de l'enfant ?

Un enfant peut-il naviguer d'une famille à l'autre et cumuler les liens d'attachement ou est-il inéluctablement confronté au conflit de loyauté dont les professionnels se servent pour interpréter toute difficulté vécue par l'enfant ?

L'INÉLUCTABLE CONFLIT DE LOYAUTÉ ?

Dans le cadre des métamorphoses de la famille, la théorie du conflit de loyauté est souvent employée pour expliquer les difficultés des enfants. Le concept de loyauté a été introduit dans le champ des psychothérapies familiales par Ivan Boszormenyi, psychothérapeute d'origine hongroise qui, dès la fin des années cinquante, fut le fondateur de la thérapie contextuelle, croisement entre l'approche systémique et la psychanalyse. Dans son célèbre ouvrage *Invisible loyalties*, il expose les notions de loyauté, de conflit de loyauté, de loyauté clivée qui font désormais partie du vocabulaire usuel des thérapeutes de la famille. Le concept de conflit de loyauté retrouve aujourd'hui une vigueur particulière car son application peut rendre compte des situations des enfants adoptés, des enfants confrontés aux recompositions familiales, de tout enfant écartelé entre deux objets significatifs affectifs ou culturels.

LA LOYAUTÉ, UNE NOTION MORALE

Mais de quoi parle-t-on quand on parle de loyauté ?

Avant l'usage qu'en fait Boszormenyi, « le terme de loyauté trouve son origine étymologique dans le mot loi. En latin *lealis* fait référence à lex. La première définition du mot apparaît vers l'an 1100 : «qui a de l'honneur et de la probité», puis en 1183 : «qui est de bonne qualité, légal» et en 1531 : «fidèle à un engagement».

D'où des synonymes forts inscrits dans le Dictionnaire électronique des synonymes de l'université de Caen : la loyauté est synonyme de fidélité, d'engagement, de droiture, de franchise. À l'inverse, celui qui n'est pas loyal sera considéré comme un traître, un inconstant voire un fourbe. Par les antonymes, on mesure combien la notion de loyauté est aussi chargée de moralisme, elle n'est pas seulement un concept psychologique mais aussi une valeur morale dont la transgression serait condamnable.

Dans le champ de la famille, la loyauté est pensée par Boszormenyi comme le lien résistant et profond unissant entre eux les membres d'une même famille, lien qui transcende tous leurs conflits. Selon l'auteur, cette loyauté est la résultante d'expériences, où chacun, au sein de la famille a pu recevoir et donner en toute confiance. Dans la plupart des familles, les enfants expérimentent assez tôt la dimension de la confiance et de l'engagement, ce qui les amène plus tard, au respect « choisi » de la parole donnée. En ce sens, ils apprennent à être loyaux.

Mais que se joue-t-il pour ces enfants qui n'ont pas expérimenté cette confiance de base, qui ont été confrontés très tôt aux maltraitances, aux paroles non tenues, qui n'ont pas vécu au sein de leur famille ?

Sans parler des enfants placés en raison de carences, il existe en protection de l'enfance environ 7 % d'enfants placés en familles d'accueil qui ont vécu des maltraitances physiques avérées (11,6 % enfants placés en établissements), 10 % des violences psychologiques avérées (11,6 % en établissements), 7,2 % des maltraitances sexuelles (6,1 %), les cas suspectés ne sont pas pris en compte dans ces statistiques.



Ces enfants seront-ils loyaux malgré tout ? Doivent-ils l'être ? Doit-on les inciter à l'être ? Doivent-ils faire un travail d'exonération en se mettant à la place de leurs parents pour comprendre ce qui a pu les amener à se comporter ainsi ou s'exonérer eux-mêmes de la dette de vie que présuppose Boszormenyi ? En effet, selon ce dernier, l'enfant se sent spontanément redevable de ses parents qui lui ont donné la vie.

QUEL GRAND LIVRE DES COMPTES ET CONTES ?

Boszormenyi, évoque joliment le grand livre des comptes et des contes qui est personnel à chaque famille, où chacun sait ce qu'il a reçu tant sous forme de dons, d'attention, de soins, que d'histoires narratives sur sa famille. Lorsque ce grand livre des comptes et contes est riche, la loyauté est simple à mettre en œuvre, mais qu'en est-il lorsque ce grand livre est déficitaire ?

C'est de ce grand livre dont il sera question dans les témoignages, pour répondre à nos nombreuses questions comme : les enfants peuvent-ils privilégier une autre relation au détriment de la relation née d'un rapport biologique de parenté et choisir de diriger leur loyauté vers quelqu'un d'autre ? Peuvent-ils feuilleter voire écrire ce grand livre avec une autre famille ? Au contraire, sont-ils irrémédiablement tenus par ce que l'auteur nomme les loyautés invisibles, s'exprimant le plus souvent par des comportements aberrants ?

LE CONFLIT DE LOYAUTÉ ET SES DÉCLINAISONS

Ajoutons que si conflit de loyauté il y a, celui-ci n'existe que parce qu'il faudrait choisir entre deux options, deux choix affectifs. Jean Louis Le Run (2012) égrène les grands conflits de loyauté présents dans la littérature comme celui de Roméo et Juliette, écartelés entre leur appartenance au clan et leur passion amoureuse ; comme Tristan et Iseult, confrontés au respect de la parole donnée au roi Marc et leur propre amour ; comme Le Cid et Chimène, Le Cid choisissant là encore son honneur...

Là où Jean-Louis Le Run saisit un changement intéressant de positionnement, c'est lorsqu'il note (p 36) : « Aujourd'hui, parions que Le Cid choisirait Chimène sans états d'âme ! », l'individu affirmant de plus en plus son individualité et sa liberté de choix.

La notion de choix, est dans notre société actuelle, au cœur de la définition des individus. Choisir sa vie, choisir son couple, choisir ses appartenances... et qui sait peut-être choisir sa famille...

Les loyautés pourraient dès lors être plus choisies qu'obligées, laissant à l'individu une marge d'autonomie, de libre arbitre plus grande, nous invitant à être plus attentifs au débat interne qui agite l'enfant, à soutenir cette délibération plus qu'à la résoudre au nom d'une loyauté familiale exclusivement morale et obligée.

2. CE QUE DISENT LES ENFANTS DE LEURS ATTACHEMENTS ET DE LEURS LOYAUTÉS

Entrons donc dans ce que disent les enfants de cette expérience d'enfant en multipropriété qui leur est proposée, dans un premier temps en dissociant les deux corpus, dans un second temps pour conclure sur ce qui les rassemble sur la question de la définition de la famille.

- **Pour les enfants en familles recomposées**

Les enfants issus de familles recomposées que nous avons interviewés nous ont révélé plusieurs points importants pour comprendre la famille dont un fort centrage sur la mère ; une fratrie aux frontières mouvantes et électives ; l'existence d'une distance maintenue avec le beau-parent et globalement des liens faibles avec le parent additionnel :

- **Le triomphe de la matricentralité** : Contrairement aux guides écrits sur les bonnes pratiques des familles recomposées, prônant la pluri-parentalité, les témoignages montrent un refus quasi unanime de l'autorité



du beau-parent (sauf dans les cas de recompositions précoces) et un centrage fort sur la figure maternelle qui reste le pôle de sécurité et le lieu de « Ma maison ». Le témoignage¹³ ci-dessous l'illustre pleinement : « C'est le copain de ma mère. C'est mon beau-père, surtout pas plus. Il ne m'a jamais vraiment commandé, il n'a jamais eu trop d'influence, il ne m'a jamais dit : fais ceci, fais cela. Donc non, il n'a pas eu d'influence et puis je n'accepterais pas forcément non plus. Il ne m'a pas élevé mais il était là quand même. S'il fallait aller me chercher et qu'il n'y avait personne, il était là. Mais ce n'est pas vraiment élever, il était là en cas de besoin mais sinon sa présence n'était pas forcément essentielle. »

- **Les enfants nés de la nouvelle union**, demi-frère ou sœur sont bien des frères et sœurs à part entière mais les quasi ne font pas partie de la fratrie, ils sont au mieux acceptés, au pire évités :

« Le demi : « Je m'entends bien avec eux. Ils sont petits. Vu que j'étais la dernière, j'ai été contente d'avoir des enfants avec qui jouer. J'étais plutôt contente, mais c'est un peu compliqué parce qu'ils ont une maman différente de la mienne qui les gâte énormément ! Du coup, on a une relation un peu difficile parce qu'ils sont pourris gâtés ! Ils sont un peu capricieux, Je les aime bien quand même.

Le quasi : Mais ce qui a été le plus compliqué pour moi, c'est la relation avec ses enfants, à elle. Non, avec ses enfants à elle, on s'évite, on ne se parle pas beaucoup. Sa fille, je ne l'ai même pas comme amie sur Facebook, c'est dire ! Je les considère comme les enfants de ma belle-mère. »

- **Avec la figure parentale additionnelle**, les ressentis vont de l'indifférence à une cohabitation pacifiée mais sans que des liens forts viennent concurrencer la figure parentale absente :

« On se parle mais c'est superficiel, c'est en surface, on se parle pour se dire bonjour. Si je pouvais juste habiter avec elle et vivre ma vie sans jamais lui parler ce serait aussi bien. Du coup on vit toutes dans nos chambres. On ne se voit pas aller la rejoindre dans le salon pour s'asseoir à côté d'elle. Elle est toujours dans la salle à manger sur son ordinateur et donc je n'y vais jamais car je ne me sens pas à l'aise. »

Sans qu'il y ait rejet du beau-parent, il y a un risque que la disparition du parent sonne la fin de la relation avec le beau-parent :

« J'espère que ma mère va rester avec lui, parce que comme je vais bientôt partir, elle ne sera pas toute seule. Tant qu'il est avec ma mère, je vais garder des liens avec lui, mais s'il n'est plus avec ma mère, non. On a l'air d'une famille, mais on n'est pas une famille. Enfin on est la famille nouvelle génération : la mère, le beau-père et la fille d'avant. »

C'est une famille certes, ou plutôt un semblant de famille, un « air de famille », sans que ce soit une famille pérenne.

- **Pour les enfants en familles d'accueil**

Pour les enfants en familles d'accueil, plusieurs groupes apparaissent selon la reconfiguration des liens d'attachement. Nous avons repéré quatre groupes nommés : les affiliés, les ancrés, les écartelés et les apatrides.

- **Les affiliés :**

L'affiliation est le fait de se reconnaître comme appartenant à une lignée, à une famille, le processus par lequel l'enfant reconnaît ses parents en tant que tels. Dans ce processus, l'enfant n'est plus passif, héritier d'une filiation, mais actif, jouant sur le plan psychique une opération imaginaire et affective nécessaire à son équilibre.

Les enfants affiliés ont fait un choix, celui de la famille d'accueil. Les liens d'attachement avec les parents sont insécures, insatisfaisants, parfois anxiogènes, alors que les liens d'attachement à la famille d'accueil sont revendiqués comme forts. C'est vers la famille d'accueil que la loyauté se déploie, avec un refus d'être en dette vis-à-vis des parents. Ces enfants contestent fortement les pratiques institutionnelles des services de la protection de l'enfance qui les obligent à maintenir des liens contraints avec leurs parents. Ce témoignage illustre ce positionnement :

« Ce que je suis aujourd'hui, je le dois à ma famille d'accueil, c'est grâce à elle qu'on a eu une vie, une autonomie, aller à une école normale, savoir faire des conversations. La seule chose que je me rappelle de mon enfance, c'est toute cette famille alignée, souriante pour nous accueillir, c'est la seule chose que je veux me souvenir, cette petite chose qui m'a donné la vie. »

Le grand livre des contes a été écrit avec la famille d'accueil, le grand livre des comptes est négatif avec les parents.

¹³ Tous les témoignages cités sont issus du livre : Sellenet, C, 2017, Vivre en famille d'accueil. À qui s'attacher ? Belin.



- **Les ancrés :**

L'ancrage est plus souple que les racines. L'ancre peut être levée et jetée, elle autorise le mouvement et les arrêts. Les enfants ancrés nous font la démonstration que les liens d'attachement peuvent être pluriels, non conflictuels, additionnels et que le grand livre des contes peut être écrit à plusieurs mains comme l'illustre ce témoignage :

« « Quand j'étais jeune, je n'allais pas par quatre chemins, je présentais ma famille d'accueil comme mon papa et ma maman, pour moi c'est ma famille. Mais en même temps, ma maman qui a une maladie mentale, c'est ma maman, je l'ai toujours protégée. Je la connais bien ma maman, je sais ses limites, je l'admire beaucoup même si elle ne peut pas faire. Elle ne m'a jamais lâchée, elle m'a même accompagnée pour lire mon dossier à l'ASE, ce petit bout de bonne femme a eu cette force, y compris de me placer, je suis très fière d'elle... Comme je suis très fière de ma famille d'accueil, j'ai eu cette chance, j'ai reçu plein d'amour. » (Cindy 22 ans)

- **Les écartelés**

Les enfants écartelés sont les victimes le plus souvent des postures concurrentielles des adultes et des effets négatifs de l'enfant en multipropriété. C'est seulement pour eux que la théorie du conflit de loyauté s'applique et non pour les autres groupes. Ces enfants éprouvent un sentiment de déchirure constant comme l'illustre Clément :

« C'est très dur d'avoir à la fois une relation avec sa vraie famille et avec sa famille d'accueil. On ne sait plus très bien sur quel pied danser... Le plus dur, c'est de quitter à chaque fois sa vraie famille pour retourner dans sa famille d'accueil. Cela laisse toujours... c'est toujours un moment où l'on se sent un peu bizarre. Et c'est vrai aussi dans l'autre sens... on ne sait jamais où on est. » (Clément 15 ans, département Loire Atlantique).

- **Les apatrides**

Enfin les apatrides sont les « sans famille » de ce siècle, ils sont les victimes des ruptures successives des attachements décidés par les adultes, parents, ou professionnels qui ont multiplié les placements/déplacements. Ces jeunes dont on ne peut mesurer le nombre concentrent toutes les figures de l'exclusion et n'envisagent l'avenir que sur un bout de bitume, pour seul lien d'attachement :

« Mon avenir, je le vois devant le monoprix à faire la manche. Je galère, je ne dors pas bien. Tous les jours je vais boire avec les SDF, je les aime bien je suis en sécurité et puis ils fument tous, cela c'est bien, et en même temps cela me fait peur d'être comme eux. Mais tous les jours ils m'arrangent, et moi aussi, ils sont gentils, j'aime bien être avec eux, ils sont toujours au même endroit, cela me rassure. » (Loire-Atlantique)

Quels enseignements pouvons-nous tirer de la parole des enfants et des jeunes ?

À la fois des pistes théoriques et pratiques. Pour n'en citer que quelques-unes, nous pouvons noter que :

La loyauté familiale n'existe que si on a le sentiment d'appartenir à une famille.

Elle est forte pour les enfants ayant vécu le divorce, qui restent centrés sur la figure parentale absente dans la recomposition et surtout sur la mère. Elle est faible pour de nombreux enfants placés en familles d'accueil qui refusent d'être en dette vis-à-vis de leurs parents.

Le conflit de loyauté n'est pas un incontournable du vécu des enfants placés, les enfants ancrés qui voyagent d'une famille à l'autre en témoignent. Mais il revient aux adultes, de ne pas créer voire attiser les conflits de loyauté par idéologie. Les loyautés ne se décrètent pas, elles renvoient plus aux liens d'attachement créés qu'au lien biologique.

Une comparaison entre les deux corpus est intéressante pour faire une sorte de bilan des différences et des ressemblances entre les deux populations.



FAMILLES RECOMPOSEES

Une matricentralité gagnante

Des résistances à la reconstitution complète : du côté des adultes, du côté des enfants

Des liens faibles avec les nouveaux venus, des liens forts avec les figures parentales

Une perte des ancrages dans les lignées surtout paternelles

Un grand livre des contes connu et nostalgique, marqué par la séparation

Non des familles recomposées mais des familles bi-nucléaires

Une définition de la famille qui repose sur la mémoire partagée de l'avant rupture du couple parental

La nostalgie de la famille d'avant, certaine et stable

FAMILLES D'ACCUEIL

Matricentralité également

Un panel de postures allant de l'intégration totale à une nouvelle famille... à la perte de famille

Des liens forts avec la famille d'accueil mais non reconnus; des liens faibles et insécures avec les parents

Une disparition des lignées paternelles

Un grand livre des contes illisible avec les parents mais écrit avec la famille d'accueil

Une définition de la famille qui repose sur la mémoire partagée et recomposée avec la famille d'accueil.

La consécration de la famille certaine et stable représentée par la famille d'accueil

Au-delà des différences de vécu, les deux groupes d'enfants confortent l'idée que ce qui construit la famille s'appuie sur une mémoire partagée. Ce qui valide les travaux d'Anne Muxel parus dans l'ouvrage *Individu et mémoire familiale*. La famille pour se construire mobilise plusieurs types de mémoire : celle des sens, la plus profonde ; celle du corps porté, touché, consolé ou malmené ; celle concrète des lieux et des objets qui rappellent le vécu familial ; enfin celle des discours et des images, sorte d'histoire narrative du groupe familial. Toutes ces mémoires fondent la mémoire archéologique, une mémoire des origines ; la mémoire référentielle, celle des valeurs partagées et la mémoire rituelle qui permet à chacun de se dire membre de ce groupe familial et non d'un autre.

Les enfants nous donnent aussi des pistes pour maintenir les liens d'attachements vivants en nous centrant sur les souvenirs et l'écriture du roman familial. Ils nous invitent à penser la pluralité des liens, tant verticaux (liens avec les parents), qu'horizontaux (au sein de la fratrie). Les liens de fratrie trop souvent oubliés sont en effet parfois les seuls qui demeurent lorsque le couple conjugal explose ou disparaît.

CONCLUSION

En conclusion de notre question initiale qui était « qu'est-ce qu'une famille », nous tenons à nous souvenir de trois points :

- Les concepts de loyauté et d'attachement sont à revisiter dans une société où les façons de faire famille bougent et où l'individu se veut libre de ses choix.
- Nous devons développer une clinique de l'intervention qui s'appuie sur le vécu expérimental des enfants et non sur une représentation de la famille imposée aux enfants. Les liens d'attachement ne sont pas à confondre avec les liens de filiation, pas plus qu'ils ne sont à confondre avec les liens conjugaux. Ce n'est pas parce qu'un nouveau couple se construit que de facto il y a reconstitution familiale. De même, nous devons respecter les liens d'attachement des enfants placés en famille d'accueil et entendre les refus d'attachement, la douleur des attachements perdus ou rompus pour les enfants placés comme pour les enfants de parents divorcés.

Enfin, les deux corpus d'enfants expriment une réelle nostalgie vis-à-vis de la famille certaine, stable, et des interrogations sur leur devenir adulte et leur capacité future à « faire famille », une interrogation nouvelle portée par les enfants de ce siècle qui ont vécu la séparation de leurs parents.



BIBLIOGRAPHIE

- ▶ Ainsworth, M.D.S., Belhar, M.C., Waters, E., & Walls, S., 1978, *Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation*. News Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ Boszormenyi-Nagy, I., & Spark G. M. (1973): *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Harper & Row, New York.
- ▶ Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol.1., Attachment*. London: The Hogarth Press.
- ▶ Frascarolo, F., 2007, Comment et à qui s'attache le jeune enfant ?, *Le Carnet psy*, 2007/1, p 111–116.
- ▶ Harlow, H.F., 1958, The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673–685.
- ▶ Le Run, J.L., 2012, « Des loyautés de l'enfance aux conflits de loyauté. Un concept pertinent en clinique ? L'exemple de l'adoption. » In *Enfances et Psy*, 2012/3, n°56, p 35–45.
- ▶ **Levi Strauss,**
- ▶ Lorenz, K.Z., 1978, *Studies in Animal and Human Behavior. Vol 1.* (orig. : "Über tierische und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre", Band 1, 1965).
- ▶ Muxel, A., 1996, *Individu et mémoire familiale*. Nathan.
- ▶ Pierrehumbert, B., 1995, *Attachement et séparations dans le jeune âge*. in Y. Prêteur & M. de Léonardi (Eds) *Education Familiale, Image de Soi et Compétence Sociale*, (89–103). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- ▶ Rousseau, J.J., *Œuvres complètes tome II : La Nouvelle Héloïse. Émile. Lettre à M. de Beaumont*, Editions 1852.
- ▶ Sellenet, C., 2015, *L'enfant de l'autre*, Max Milo.
- ▶ Sellenet, C., 2017, *Vivre en famille d'accueil. À qui s'attacher ?* Belin.
- ▶ Spitz, R., 1945, *Hospitalism : An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53–74.
- ▶ Winnicott, D., 1947, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot.



L'ENFANT AU CENTRE? OUI, MAIS ENTRE LA FAMILLE, L'ÉCOLE ET LES EXPERTS OÙ SE TROUVE LE CENTRE?¹⁴

STANISLAV ŠTECH

Université Charles de Prague, Prague, République Tcheque

Constaté que "l'intérêt de l'enfant" est devenu le repère non discutable (et souvent non discuté) des discours des spécialistes de l'enfance ainsi que de l'opinion publique relève d'un cliché. "Tout pour l'enfant" ou "l'enfant au centre" dominant le discours des experts de l'éducation, y compris l'éducation familiale. Néanmoins, ce consensus n'est-il pas faux? Et son effet d'apaisement des discordes en matière de l'enfance, de l'éducation familiale et scolaire n'occulte-t-il pas des tensions et des frictions au sein des institutions comme la famille ou l'école ainsi qu'entre celles-ci.

Dans ma contribution je veux me pencher sur les conditions de l'émergence du principe de "l'enfant au centre". Il faut ensuite décrire la famille et l'école contemporaines en tant que les institutions dominantes de l'enfance et les changements qu'elles ont subis ces dernières décennies. Notre connaissance de ces évolutions étant fortement influencée par les experts, il est fort utile de jeter notre regard sur leur rôle. En faisant le tour, la question de la centralité de l'enfant ne trouve pas une réponse évidente et des recommandations d'agir claires.

LES CONDITIONS DE L'ÉMERGENCE DE "L'ENFANT AU CENTRE"

La pédagogie dans les sociétés "modernes" (à partir de la seconde moitié du 19^e siècle) servait de moteur **du mode de la reproduction sociale** qui reposait sur le principe hiérarchique – patronal dans le monde des entreprises, patriarcal dans les familles. Soumises à l'idée de la gestion centraliste, l'école et la famille fonctionnent en harmonie relative quant à l'éducation des enfants.

Le principe de l'enfant au centre qui apparaît au début du 20^e siècle, de ce "siècle de l'enfant" selon Ellen Key, est une idée anarchiste qui invoquant l'éducation "naturelle" tourne l'attention des éducateurs vers les besoins des enfants. Ce tournant se nourrit d'une part de la nostalgie de la vie rurale idéalisée (le contact avec la nature) qui contraste avec la vie urbaine plus anonyme. P.e. Ellen Key elle-même refuse l'éducation pré-scolaire en institution comme étouffant l'individualité de l'enfant.

Au cours du 20^e siècle les pédagogies pédocentriques contribuent à la mise en valeur (et en pratique) de "l'enfant-roi" postulant l'enfant comme trésor des capacités potentielles de réflexion sur soi, de la prise des décisions autonomes et de comportement sans contraintes de la part de la société. L'influence de la pédagogie non-directive du thérapeute Rogers entérine au tournant des années 1960 et 1970 cette "révolution copernicienne", selon les termes d'André de Peretti (1993). Une de ses conséquences sur le champ de l'éducation scolaire étant la victoire de l'idée que ce n'est pas l'enfant qui devrait s'adapter à l'école, mais au contraire, celle-ci doit s'adapter à (chaque) enfant de manière individualisée. Cependant, les décennies suivantes ont montré qu'il s'agissait d'un consensus fragile aux points aveugles, plutôt affectif

¹⁴ Ce texte est une version abrégée de la communication orale présentée au 17^e Congrès de l'AIFREF tenu à Prague le 18 mai 2017.



que fondé sur la recherche empirique. On a tenté de consolider celui-ci – à la fin du 20^e siècle – par le concept légal des droits de l'enfant.

En effet, à la fin du 20^e siècle, le **mode de reproduction sociale a changé** – les institutions hiérarchiques “patriarcales” disparaissent au profit des entités fonctionnant sur le principe du réseau, plus volatiles et reposant sur les relations mettant en valeur les qualités de l'individu telles que la communication et la créativité. La qualité de l'individu dépendrait plus de la richesse de ses relations et de sa capacité de les exploiter que de ses connaissances et savoir-faire.

La famille, elle aussi, a changé. Depuis Durkheim, nous parlons de la **famille relationnelle** au sein de laquelle les rapports et le respect mutuel de leur membres ne sont plus inconditionnels. La famille devient plus fragile et gérée par des logiques variées. Singly (2007) exprime ce tournant en disant que dans le passé les parents craignaient peu de respect de la part de leurs enfants, aujourd'hui ils craignent peu d'amour et d'affectivité de leur part. Les pratiques éducatives des parents ont changé qui ont conduit aux nouveaux dilemmes éducatifs découlant de l'impératif: dévoiler le plutôt possible le potentiel caché de l'enfant et ne pas entraver les manifestations spontanées de celui-ci. La confusion de la fonction affective et instrumentale de l'éducation familiale devient explicite (Kellerhals, Montandon 1991).

Comme le constate Eric Plaisance (1986), au modèle “productif” de l'éducation (une parfaite maîtrise technique du savoir selon une norme pré-établie) s'est progressivement substitué le modèle “expressif”. Et ceci vaut aussi bien pour l'école que pour la famille – l'enfant est une source d'originalité et de singularité et la transgression argumentée de la norme est applaudie là où, jadis, on appréciait la maîtrise du geste canonique. L'adoration du jeu et des procédés constructivistes dans les activités d'apprentissage trahissent ce changement de modèles.

Dans la mesure donc où l'école continue à préférer la conformité à la norme du savoir et d'agir là où on lui demande de valoriser l'originalité individuelle de l'enfant, elle perd de légitimité. Avec de nouveaux lieux d'éducation en dehors de l'institution scolaire, elle n'a plus le privilège de l'éducation. Et la **confiance en l'école en est entamée**.

LA FAMILLE CONTEMPORAINE OCCIDENTALE – “RELATIONNELLE” ET PEU SÛRE DE SES REPÈRES

Nous devons souligner encore une fois ce que la recherche en sociologie et en psychologie nous a démontré. L'éclipse de l'autorité parentale inconditionnelle avec la nécessité de mériter l'amour de ses enfants et d'apprendre à **négoier** en tant que **partenaires** leur respect des règles. Maîtriser le rôle des facilitateurs et des interprètes du potentiel caché devient une nouvelle tâche des parents des classes moyennes d'abord.

En effet, pour les pratiques éducatives parentales nos recherches au début des années 1990 (GPEE 1992, 2001) confirment l'existence des trois styles dans les familles de la classe moyenne désignés comme *ordonner* (autoritaire), *montrer/indiquer* (indirect) et *catéchiser* (persuasif). Treize ans après le style “catéchisant” disparaît (GPEE 2005). La modalité désignée comme “ordonner” étant mobilisée en situation d'impuissance éducative. Reste **l'offre indicative** des modèles à suivre qui domine.

La recherche durant les deux dernières décennies montre que les familles ont à faire avec un problème nouveau, à savoir avec le monde invisible des enfants (virtuel, celui des réseaux et des média sociaux). Alors que dans le passé l'opposition traditionnelle entre le monde des adultes formant les coalitions (typiquement: parent – enseignant) et le monde des jeunes et des adolescents augmentait sa “visibilité” par la voie de leur contrôle, la vie digitale le plus souvent échappe aux parents. La vie des enfants à l'âge scolaire (des adolescents surtout) de plus en plus cachée signifie pour beaucoup de parents que les dangers de la “cité” ont été remplacés par ceux du monde virtuel. Sherry Turkle dans son ouvrage emblématique *Alone*



Together (Turkle 2011) parle du paradoxe de la "nouvelle solitude" liée à l'absence du contrôle parental. Ses avertissements peuvent être résumés ainsi:

- suite à l'usage souvent démesuré de la communication digitale les interactions interpersonnelles (face-à-face) deviennent superficielles; la difficulté de gérer l'absence des contacts « physiques » distants, mais continus crée le statut bizarre de l'être présent/absent; ainsi naît le paradoxe de la nouvelle solitude: ensemble, mais seuls;
- la magie de la satisfaction instantanée sur les réseaux rend la satisfaction reportée ou différée de plus en plus mal vécue par les jeunes et devient source de conflits avec les adultes (parents en premier lieu);
- les traces de notre vie digitale créent le paradoxe d'invisibilité visible (pour d'autres que les parents, amis, proches) débouchant sur un vrai Panopticon de l'ère digitale. Le devoir des adultes étant: comment apprendre aux enfants les dangers de ce "livre indestructible" de leurs activités, de ce contrôle permanent extérieur ? Comment en tirer profit pour développer le sens d'auto-contrôle chez les jeunes ?

Si dans l'espace/temps familial influencé par la vie digitale l'enfant échappe de plus en plus au contrôle parental, si les parents pour être des parents bons et responsables conformément aux nouvelles normes du modèle expressif acceptent le rôle des partenaires facilitateurs sachant négocier la soumission des enfants aux normes d'activité, l'école était toujours là pour assurer "l'assujettissement" nécessaire aux injonctions de la connaissance et du comportement des novices de la culture. Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, l'école, elle aussi, subit des changements internes et des pressions de l'extérieur.

L'ÉROSION DE L'ÉCOLE DE L'ÉTAT-NATION MODERNE: DE L'ÉLÈVE-CLIENT DU SUPERMARCHÉ À L'ÉLÈVE-MAIN D'OEUVRE FLEXIBLE

L'école de la modernité privilégiait la forme scolaire de l'éducation en vue de normaliser la société nationale et d'assurer sa cohésion. La mission normalisatrice s'appuie sur la transmission du corpus commun des savoirs et des valeurs de base. L'éducation scolaire était pour les enfants des classes moyennes complémentaire à l'éducation reçue dans leur famille et pour les enfants dits du peuple elle représentait une chance de la promotion sociale. Pour atteindre le but partagé – émanciper le citoyen et préparer la future force de travail – les sociétés occidentales cherchaient à imposer l'école unique ou la *comprehensive school*. Transmettre au plus grand nombre pendant le plus longtemps possible les savoirs de base communs s'avère, même selon les évaluations des économistes, plus efficace en comparaison avec l'éducation différenciée dans les systèmes à sélection précoce (Hanushek, Wössmann 2006).

Néanmoins, comme le rappelle Maurin (2007), l'effet de l'école unique dépend du degré d'homogénéité de la société. La question se pose alors, pourquoi dans la société post-communiste le principe de l'école unique est refusé avec tant de force. Pour répondre à cette question, il faut distinguer la réaction "libérale" individualiste à l'homogénéisation de la société communiste des pratiques en matière de l'éducation portées par l'idéologie néolibérale. Dans le premier cas, la mission normalisatrice de l'école de la modernité reste réduite par cette critique au dessein idéologique du parti unique. Dans le cas de la critique des économistes néolibéraux apparaissant au cours de la première décennie de notre siècle, l'école n'est pas assez proche de la "vie réelle", et par là, pas assez au service de la croissance économique et de l'innovation.

L'effort investi dans la réponse à ces critiques fait naître, durant deux dernières décennies, deux logiques de l'éducation scolaire. Michael Apple (2001) appelle la première "l'école comme supermarché" qui, à son avis, se voit relayé par "l'école comme entreprise". Selon son analyse, l'école-supermarché va au-devant de la demande des parents et de ceux parmi les experts qui vivent dans le "mythe de l'élève-génie créatif". L'enseignement suit la logique de l'offre adaptée à la demande des élèves et des familles et cette demande elle-même serait l'expression des besoins de l'élève qui la rendent légitime. La diversité de l'offre (des savoirs) individualisée introduit le principe du choix individuel peu compatible avec le concept de l'école unique de la modernité. Les activités ludiques ainsi que la théâtralisation de l'enseignement débouchent sur le constat: "on scolarise, mais on n'éduque pas" (selon les termes de M. Apple commentant ainsi la situation aux États-Unis des années 1990).



La critique néolibérale est perçue, du moins en partie, comme réponse à cet individualisme démesuré. La révolution néolibérale scolaire met en relief l'effectivité (le mouvement de la *school effectiveness*) de l'enseignement scolaire, s'appuie sur la logique utilitaire (enseignement proche de la vie – p.e. la prolifération des RVP, *real world problems*, comme contenus désirés des curricula dans les recommandations des organismes internationaux tels que l'OCDE) et orientée vers la compétition. Le tout géré par les managers (et non pas par des pédagogues) qui dirigent les établissements scolaires par les résultats. Les conséquences en sont, à titre d'exemple, les réformes des curricula autour du concept-pivot de "compétence" (le projet DeSeCo de l'OCDE de 1998).

Toutefois, la critique met en garde contre la réduction des élèves au statut de porteurs des compétences utiles et monnayables sur le marché du travail. Elle rappelle que même en économie on fait la distinction entre l'efficacité (exprimé par le rapport entre les coûts et les revenus) qui ne doit pas occulter l'efficacité, c.-à-d. le *fit-to-purpose* de l'éducation (Laval 2004). De surcroît, l'hypertrophie des comparaisons, évaluations et sélections (incarnée dans la manie des classements) déplace "l'intérêt de l'enfant" de l'émancipation de la personne (les acquis pour ainsi dire "ontologiques") vers les compétences avant tout "transversales" monnayables sur le marché, mais aussi interchangeables ainsi que leurs porteurs. Quelles seront les conséquences de l'enseignement/apprentissage scolaire minoré de la sorte?

En revanche, la recherche en psychologie du développement nous montre que la contribution vitale de l'enseignement/apprentissage scolaire réside:

- dans la maîtrise de la différence entre les **notions** spontanées (*everyday*) et les **concepts** scientifiques, dans cette rupture "violente" avec l'expérience quotidienne ; émanciper l'enfant dans son "meilleur intérêt" donne de la peine à celui-ci provoquée par la difficulté de saisir cette distance ;
- dans le caractère **conscient et intentionnel** des activités cognitives – seule l'école procède méthodiquement selon un programme détaillé (tant bien que mal, mais toujours avec une visée), et
- dans sa capacité de gérer la **tension productive** entre la courbe du **développement** et celle de l'**apprentissage** – les "*apprentissages à l'école tirent le développement*" de l'enfant.

Tout cela nécessite un détachement de la vie quotidienne. À l'école, on apprend avant tout à jouer avec les règles du savoir et moins à s'approprier les savoir-faire directement applicables en dehors de l'école.

Toutes les réformes de l'institution scolaire et de son programme d'enseignement ne doivent pas oublier que mettre l'enfant au centre signifie, même aujourd'hui, l'aider à franchir le pas entre le rapport non articulé (in-conscient) à l'apprentissage et à soi-même, et le rapport au savoir conscient et travaillé. Saisir la différence entre l'aléatoire et l'arbitraire et apprendre à se "soumettre" pour devenir le "sujet" au sens fort – tel est le devoir de l'école vis-à-vis des élèves, devoir si souvent sapé par les acteurs de l'éducation eux-mêmes.

L'ENFANCE ET L'ÉCOLE À L'OMBRE DES EXPERTS

La société contemporaine voit émerger un arbitre des hésitations et incertitudes des acteurs – c'est l'expert. Pour distinguer l'expert d'un chercheur, la posture de ce dernier est le mieux caractérisée par le rôle de "l'avocat du diable" alors que l'expert substitue souvent l'obligance au monde politique à la mise en doute des opinions partagées (Rochex 2006, pp. 165–167). Les messages des experts en matière de l'éducation ne sont pas nécessairement "commandités", néanmoins, ils sont forcément simplifiés, orientés sur l'action (et non pas sur la contemplation analytique) et jouissent d'une connotation politiquement neutre (parce que scientifiquement fondés).

Plusieurs figures d'experts ont leur impact sur l'approche éducative gérée par le principe de l'enfant au centre. Parmi elles, nous allons mentionner une seule, celle qui repose sur le principe du "détournement du mérite" selon le propos de Bourdieu. Dans ce cas de figure, la conception de l'enfance et de l'éducation est formée par les avis des spécialistes – chercheurs reconnus dans d'autres domaines comme médecine (neuropsychiatrie avant tout), sciences naturelles ou études des médias qui n'ont jamais mené une recherche sur l'éducation. Leur renommée dans un lieu de l'espace social garantit la validité de leurs opinions dans



un lieu différent. Le principe de l'enfant au centre se trouve ainsi renforcé par les opinions souvent non soutenues par des arguments des recherches pertinentes.

Cependant, les spécialistes en éducation, eux aussi, contribuent à l'incertitude croissante des éducateurs en envoyant les messages souvent vagues, voire même ambivalents ou contradictoires. Lacinová et Škrdlíková avaient analysé les messages des livres destinés aux parents en République tchèque durant une quinzaine d'années (2008). Ces messages peuvent être répartis en deux catégories: la moitié recommande un style d'éducation permissif laissant la place aux décisions et aux activités spontanées de l'enfant sans contraintes de la part des éducateurs. Et la seconde moitié préconise la nécessité pour les éducateurs de structurer la vie de l'enfant avec des repères, règles, voire même contraintes qui devraient lui permettre de s'appuyer contre les désirs des adultes (dans les deux sens du terme).

Un autre exemple qui déboussole en quelque sorte les éducateurs réside dans la glorification des méthodes ou des institutions d'éducation alternatives, ou carrément anti-institutionnelles. L'élève y est souvent représenté comme "enfant" dans une image déscolarisée: les méthodes d'enseignement proches de la vie extrascolaire (les projets ludiques) ou fondée plus sur des logiques affectives ou psychologiques que pédagogiques (telles que le refus d'évaluation continue des élèves ou l'imposition d'évaluation ignorant les comparaisons avec d'autres élèves). L'éducation de l'enfant en est ainsi biaisée, car d'un côté on ignore la fonction spécifique des différentes formes d'éducation (p.e. scolaire c. familiale), de l'autre on hypertrophie un élément détaillé au détriment de l'ensemble (p.e. la dimension affective du rapport de l'élève au savoir).

OÙ TROUVER LE CENTRE POUR L'ENFANT?

Il est évident que le tournant pédocentrique apporte des acquis indéniables. Parmi ceux-ci, on peut compter l'abandon de la conception déficitaire de l'enfant comme "adulte en petit" et une meilleure compréhension de la "culture" des enfants et des adolescents ou les didactiques respectant les "théories naïves" (pré-concepts) des enfants ainsi qu'une conception plus pertinente de l'articulation du développement et de l'apprentissage.

Toutefois, ceci ne nous permet pas de négliger certains points aveugles de "l'enfant au centre". Du côté des familles on peut mentionner la pression de celles-ci sur la "familialisation" de l'école qui y introduit les logiques affectives et thérapeutiques en conflit avec sa logique impersonnelle instrumentale de la performance. Du côté de l'école l'impératif de ne pas faire obstacle à l'épanouissement de l'enfant entre en conflit avec le devoir de protéger la culture et le monde contre la "barbarie" des novices, selon les propos de Hannah Arendt et cela en vue d'une émancipation de l'enfant qui ne va pas à l'encontre de la cohésion sociale. Du côté des experts, leurs messages ambivalents ou partiels, mais largement diffusés auprès de l'opinion publique contribuent à la confusion quant au "meilleur intérêt de l'enfant".

Finalement, la tentation de la pensée générique en matière de l'enfance et de l'enfant représente un obstacle majeur à la définition du "meilleur intérêt" des enfants concrets. En effet, cette tendance ignore leurs différences sociales, ethniques, culturelles. Quand on parle de l'enfant, on suppose une image idéaltypique qui couvrirait toutes les caractéristiques principales de tous les enfants.

Pour chaque instance, le centre où mettre l'enfant se trouve ailleurs. Ainsi, le consensus apriori est faux et relève d'un cliché « correct » (Rayou 2000). Éduquer l'enfant nous ramène à la confrontation constante et réfléchie des intérêts de ceux qui l'entourent.

BIBLIOGRAPHIE:

- ▶ Apple, Michael W. (2001) *Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York, Routledge.
- ▶ Pražská skupina školní etnografie (1992, 2001): *Co se v mládí naučíš*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. (Groupe Pragoise de l'Ethnographie de l'École – GPÉE: *Iuveni parandum* ...).



- ▶ Pražská skupina školní etnografie (2005): *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. (Groupe Pragoise de l'Ethnographie de l'École – GPÉE: *Les élèves tchèques dix ans après*).
- ▶ Hanushek, E.; Wössmann, L. (2006) Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality: Difference in Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal*, Royal Economic Society, vol. 116 (510), s. C63-C76, 03
- ▶ Kellerhals, J.; Montandon, C. (1991): *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Genève: Delachaux et Niestlé.
- ▶ Lacinová, L.; Škrdlíková, P. (2008): *Dost dobří rodiče, aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. (Pour être assez bons parents. Petites fautes d'éducation sont bienvenues). Praha: Portál.
- ▶ Laval, Ch. (2004) *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- ▶ Maurin, E. (2007) *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Seuil.
- ▶ de Peretti, A. (1993): *Controverses en éducation*. Paris: Hachette Education.
- ▶ Plaisance, E. (1986): *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ▶ Rayou, P. (2000) : L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck. 246–274.
- ▶ Rochex, J. - Y. (2006): Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests. *Review of Research in Education*. 30, pp. 163–212.
- ▶ de Singly, F. (2007): *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- ▶ Turkle, Sherry (2011): *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.



PREDICTIVE MODELS OF CHILD ENDANGERMENT

DANIEL DVOŘÁK, PAVEL CHARAMZA, DANIEL PROKOP, MAREK VRANKA

Sirius Foundation, Prague, Czech Republic

Sirius Foundation, Prague, Czech Republic

Sirius Foundation, Prague, Czech Republic

Faculty of Arts, Charles University, Prague, Czech Republic

ABSTRACT

The article attempts to quantify the likelihood of selected categories of risk for children's development. It presents the outputs of logistic regression models constructed using data from a large representative survey of Czech families with children under 12 years old. The aim of this statistical models is to describe the current prevalence of risks for children's development in the Czech Republic and identify the main factors associated with the occurrence of the risks. Additionally, the presented statistical models allow the computation of scores that expresses the likelihood of a child being threatened by a given risk in a family with specific characteristics. Finally, the article provides recommendations for further refinement of the methodology and the use of outputs of these models.

1. INTRODUCTION

In order to create an effective primary prevention programs for children at risk and associate the programs to children that need them the most, it is important to identify the factors associated with the children's risk. The identified factors can be subsequently used for selecting children and families that are more likely to be at risk and are therefore suitable recipients of the primary prevention programs. The same factors can also inform the creation of content and structure of primary prevention programs by focusing them on aspects that are most closely linked to the risks in children lives.

In the present study, we analyze data from a large-scale representative survey of Czech families with children up to 12 years old in order to identify socio-demographical factors and family characteristics associated with risks. In existing research literatures on children at risk, the risks are usually defined as long-term negative consequences such as poor achievement in school (Miovský, Skácelová, Zapletalová, & Novák, 2010), psychiatric (Fleitlich & Goodman, 2001), psychological (Nelson, Stage, Duppong-Hurley, Synhorst, & Epstein, 2007), or somatic problems, unemployment, dependency on governmental handouts, or criminality (Moore, 2006). Other studies define risks as more specific and short-term phenomena such as a premature start of sexual life, substance abuse, alcohol consumption, smoking or conflicts with peers and parents (Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa, & Turbin, 1995). Moreover, the risks may form causal chains when they are posed to younger children and then cause longer-term risks to older children and young adults (Webster-Stratton & Taylor, 2001). For example, poor socioeconomic conditions and other stressors can lead to lower birth weight and early childhood developmental problems, which may then cause problems in early childhood education and attention disorders, which may result in poor school achievement and problems with peers. These risks may subsequently increase the chance of dropping out of school, abuse of alcohol and other harmful substances and the likelihood of criminal behavior (Jessor, Donovan, & Costa, 1991).

The data analyzed in the current study came from a cross-sectional survey and therefore is not suitable for examination of long-term risks or causal chaining of risks. Moreover, only data about children up to 12 years



old and their families are available. It is therefore possible to study only risks that have been experienced by children that are 12 years old or younger. Specifically, the available data contain information about whether a child had problems with communication in the family and peers, problems at school, abused drugs, alcohol, and cigarettes, or broke the law. Although in most cases these risks by themselves do not directly pose a serious threat to the child's development, it can be argued that they will negatively affect the child's further development in the longer term.

Regarding the predictors previously identified in the research literature, the socio-economic status (i.e., long-term poverty, dependence on social benefits, etc.) is considered to be an important predictor of risk in virtually every existing study (McLoyd, 1998; McLoyd, Harper, & Copeland, 2001). The low education level of parents, especially of mothers (Hamre & Pianta, 2005), higher number of children in the household, not owning one's home, incomplete family (Moore, Vandivere, & Redd, 2006), violence and quarrels between parents (Fleitlich & Goodman, 2001), the use of addictive substances in the family (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992), and the psychological problems of parents (Rak & Patterson, 1996; Webster-Stratton & Taylor, 2001) are also very often associated with risk according to previous research findings. Child-level indicators of risk typically include low levels of reading ability, traumatic experiences in the past, impulsive and easily disturbed temperament (Brier, 1995), disability, illness (Rak & Patterson, 1996), or low birth weight (Nelson et al., 2007). However, virtually all previous studies analyzed only a portion of the above-listed variables, usually because researchers did not have access to their full scope. These studies usually use either secondary data from censuses or representative surveys that cover only a limited range of demographic variables, or larger and more thorough psychological questionnaires that are, however, usually administered to non-representative samples of participants.

The present study overcomes these limitations by analyzing data from a comprehensive questionnaire covering not only demographic characteristics but also various aspects of family life, parents' attitudes, their behavior and problems that parents and children encounter, to a representative sample of Czech families. The study therefore precisely estimates the prevalence of risks for children's development in the Czech Republic. Moreover, using logistic regression analysis, it identifies which socio-demographic variables, family characteristics and other factors are associated with each type of developmental risk. The identified factors can be subsequently targeted by primary prevention interventions. The regression models furthermore allow computing a "risk score" for any family in the Czech Republic based on its characteristics. The score quantifies the likelihood with which a child in the family will face a given developmental risk. Based on the knowledge of the likelihood, preventive help can be offered to families more susceptible to risks.

In the remainder of the article, we first present the methodology used for the data collection and define variables that are analyzed in the Results section. Finally, we provide recommendations for further refinement of the methodology and the use of the results in the Discussion.

2. METHODOLOGY

PARTICIPANTS

Data analyzed in the present study were collected in 2014 through 2015 by the Sirius Foundation in collaboration with the research company Median as a part of an overarching project focused on primary prevention of children's developmental risks. The original survey sample consisted of 5002 households with at least one child up to 12 years old and was representative of such households in the Czech Republic. Additionally, a second sample consisting of 1421 households was collected. The second sample consisted of families that have encountered at least one of the following problems in the past: alcohol addiction or criminal behavior of a family member, divorce, or a child had problems at school or stayed at a reformatory. The families were contacted in collaboration with over a hundred different NGOs that help families with the above-listed problems. The sample was representative of the prevalence of these problems in the Czech Republic. The second sample allowed us to estimate predictors even for relatively uncommon



types of risk more precisely. However, all final models have been calibrated for the representative sample of Czech households.

Data were collected using computer-assisted personal interviews administered by expert interviewers from the research company. All interviews were conducted with the primary caregiver in each of the selected households – usually a mother (Median et al., 2016).

MEASURES

The questionnaire consisted of approximately 500 items divided into five sections: a) socio-demographic questions about family members and financial matters; b) activities of family members during a day; c) family structure, management of conflicts; d) attitudes, values, and life-satisfaction; e) adverse situations experienced by the family and what kind of help they sought.

Dependent variables: Categories of risk

Based on developmental risks usually described in the research literature, we identified four categories of risk: 1) communication problems with parents, 2) problems at school, 3) problems with peers, and 4) substance abuse and criminal behavior. The family was classified as at risk in the given category if the interviewed person stated that they had experienced and were not able to resolve at least one of the issues listed in Table 1.

Table 1: Categories of risk.

1. Communication problems with parents	2. Problems at school
Lack of communication with the child	Bad grades at school
Long-term or serious quarrels with the child	Problems with conduct at school
The child does not communicate with adults in the family	Bullying at school
The child does whatever he or she wants, does not obey	Truancy
The child does not fulfill its domestic chores	
Escapes from home	
3. Problems with peers	4. Substance abuse and criminal behavior
A bad relationship between siblings	Problems with alcohol, drugs, gambling, and/or smoking
Problems with peers	Trouble with law
Lack of friends	Stay in a correctional facility

Families classified into the first category experienced long-term serious quarrels and disputes between the child and parent(s), overall absence of communication between them, or even home escape attempts from the child. Children in families classified into the second category had problems with school conduct or grades. The third group consists of children who had difficulties in relationships with their siblings or peers or lacked friends altogether. The last category is made up of children who smoked, drank alcohol, used drugs, gambled, committed a crime, or stayed in a correctional facility. The first three categories focus on risks associated with maladaptive behavior in the family, school, and interactions with other children. The last category consists of behavior and activities that have particularly serious negative consequences for the child's development.



In our study, we consider as risks situations and behaviors in which a child plays at least a partially active role. Because of this, we do not consider, for example, violent behavior of parents as a risk. Instead, we consider it as a causal factor leading to developmental risks and treat it as a predictor in our analysis. Similarly, we treat children's health problems as predictors – mainly because from the available data, it is not possible to distinguish when health problems have purely physiological causes and when they are somatization caused by other negative factors. We therefore treat health problems of children in the same way as health problems of other members of the household – as a general source of additional stress increasing the likelihood of being endangered by other risks.

INDEPENDENT VARIABLES: PREDICTORS OF RISK

Based on the literature review, we analyzed the following variables from the dataset collected by the Sirius Foundation and Median as potential predictors of developmental risks.

1. Economic factors: Whether the family is in debt and if not, whether their equalized income is low or high. Whether the family lives in difficult housing conditions, namely whether the living space is too small, only temporary, relatively too expansive compared to their income and whether they move quite often.
2. Education: The education level of the primary caretaker.
3. Family characteristics: Whether the child experienced break-up or divorce of their parents. Whether there is only one child or more children in the family. Whether there are both parents, one parent with a new partner or a single parent in the family. Whether at least one of the parents has a child or children living with other families.
4. Health: Whether parents are healthy or not. Whether the child or children in the family need to take medication regularly. Whether other household members have any serious health problems.
5. Partners' relationship: Whether the child experienced break-up or divorce of their parents. Whether infidelity of one of the parents occurred in the family. Whether both parents communicate without problems or not. Whether there are quarrels between parents and whether they argue in front of children. Whether in case the parent is single, they are content or not with their life situation.
6. Addiction: Whether adults in the household abused drugs, alcohol or cigarettes.
7. Crime: Whether adults in the household committed a crime or stayed in prison.
8. Violence: Whether violent behavior, either physical or psychological, occurs between parents or is aimed at the child.
9. Approach to parenting: Whether both parents wanted all of their children and whether they both were looking forward the same for them. Whether parents relied on their intuition or looked for and then studied some special materials.
10. Communication with children: Whether parents talk with children about life and whether children share their problems with parents. Whether parents get angry about bad grades or not and whether children share their school problem with parents.
11. Parenting: Whether the parent a) has a loving relationship with the child, b) evaluates the child positively, c) respects child's freedom, d) sets rules for the child.
12. Time spent with the child: How much time parents spend on a) talking with the child, b) home activities with the child, c) outdoor and cultural activities with the child.

In all analyses, we also used the age of the child in months as a control variable together with the remaining predictors.

3. RESULTS

We estimated the risks separately for younger (up to six years) and older children (from six to twelve years old). The "problems at school" category of risk was estimated only for older children, as younger do not attend school yet. For each risk, we used a stepwise logistic regression (Agresti, 2003; Hosmer, Lemeshow,



& Sturdivant, 2013) that identified those variables that significantly ($\alpha = .05$) increased the overall success of predicting which children have experienced the given category of risk. The remaining variables did not significantly contribute to the prediction and were removed from the final regression models. In Table 1, we present the final models. Namely, we present significant increases in odds of experiencing a given category of risk associated with a change in the predictor variables. We also present the overall prevalence of each category of risk and the distribution of risk scores. The risk scores can be interpreted as estimates of the likelihood that the family has experienced or will experience specific category of risk. It is therefore possible to say how common are different categories of risk among Czech households and what percentage of households faces a relatively increased risk in each category.

Table 2: Significant predictor variables based on stepwise logistic regression models for each age group and category of risk.

	1. communication		2. school		3. peers		4. serious risks	
	< 6	6 – 12	< 6	6 – 12	< 6	6 – 12	< 6	6 – 12
Economic conditions		1.3		1.3	1.5	1.6		
Inadequate housing		1.5						
Education	1.6	1.6						1.7
Foreign parent								
Household structure	1.8	1.3		1.7	1.8	1.7	1.6	1.8
Health	1.6	1.8		1.9	1.8	2.1	1.8	
Infidelity								
Divorce / break-up experience								
Family life	1.8	1.7		1.5	1.7	1.7		1.5
Criminal behavior							1.4	1.7
Substance abuse	1.4						1.8	1.6
Violence	1.8	1.8		1.9	1.5	1.8	1.5	
Looking forward to the child		1.3						
Intuitive vs. fact-based parenting								
Talking with the child about school		1.7		1.7		1.6		
Talking with the child about life				1.6		1.4		
Having younger siblings	2.4	2.8		2.6	2.0	2.0	2.2	3.5
A loving relationship with the child	2.2	1.8			1.9	1.7		1.8
Positive evaluation of the child								
Respect for child's needs		1.6		1.5	1.7	1.5		1.7
Setting of rules							5.4	
Home activities with the child	1.4	1.8		1.7			2.2	2.1
Development activities with the child				1.5				
Child's age					1.9			

Values represent the relative increase of odds of the given risk in case of change of the predictor variable from the best possible to the worst possible category.



ALL AGE GROUPS

“Household structure”, that is if one or two parents take care of the child and how many children the parents have altogether, significantly predicts all categories of risks for both age groups. Having only one child as well as having both parents, ideally biological, is associated with lower developmental risks. Having younger siblings also significantly increased risks in all categories, which means that older children are especially affected by the higher number of children in the family. However, not only the number of family members is important – quality of the family life, that is if there is good communication between parents, no arguments between them and whether the parent is content with their life in case they are single is also associated with lower risk in all categories, except for younger children and the serious risks category. Similarly, health problems and violence in the family predicts all categories of risk for all age groups, except for the category of serious risks in older children. The rest of general risks predictors are the lack of loving relationship with the child and lack of respect for their needs, as well as not enough time spent with the child.

YOUNGER CHILDREN

The prevalence of communication problems among children up to six years old was 8 %. Approximately 20 % of households with younger children have higher than average risk of communication problems (see Figure 1). In addition to the general predictors of risks mentioned above, lower education and substance abuse, that is smoking, drinking or using drugs were significantly linked to higher likelihood of communication problems.

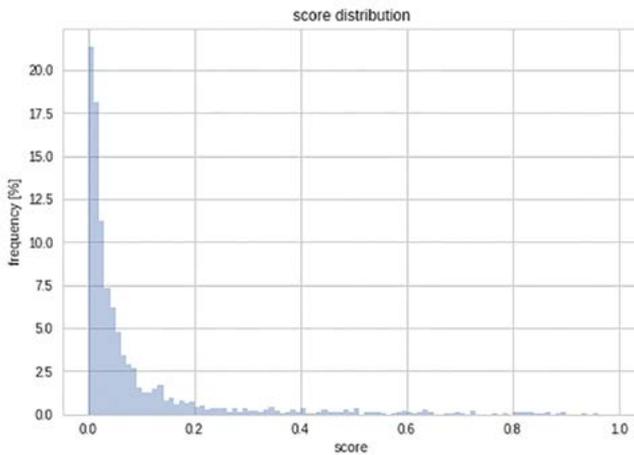


Fig. 1: Communication problems – risk scores distribution in Czech households with younger children.

The prevalence of problems with peers among children up to six years old was 4,5 %. Twenty-five percent of households faced higher than average risk in this category (see Figure 2).



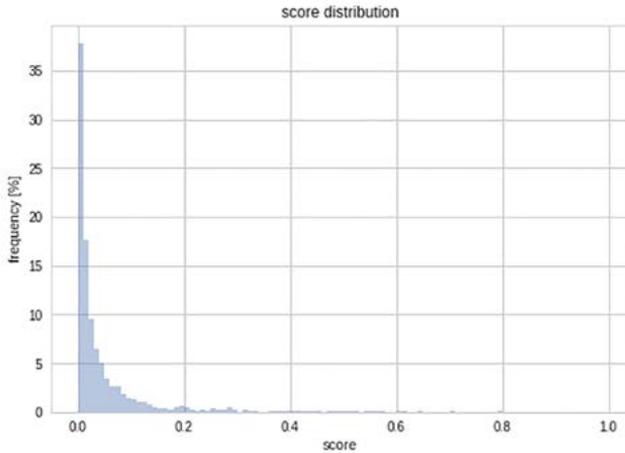


Fig. 2: Problems with peers – risk scores distribution in Czech households with younger children.

Understandably, older children in this age group were more likely to experience this category of risks – very young children usually do not spend much time interacting with each other. Additional predictor for this category of risk were difficult economic conditions.

The serious risks are quite rare, especially among the younger children – the overall prevalence was only 1.6 %. Fifteen percent of households have higher than average risk score, however, taking the low baseline into account, the likelihood of experiencing a problem from this category is still relatively low (see Figure 3). Additional predictors for this category were criminal behavior and substance abuse of adult members of the household. The tendency to set strict rules for the child was also associated with increased risks in this category.

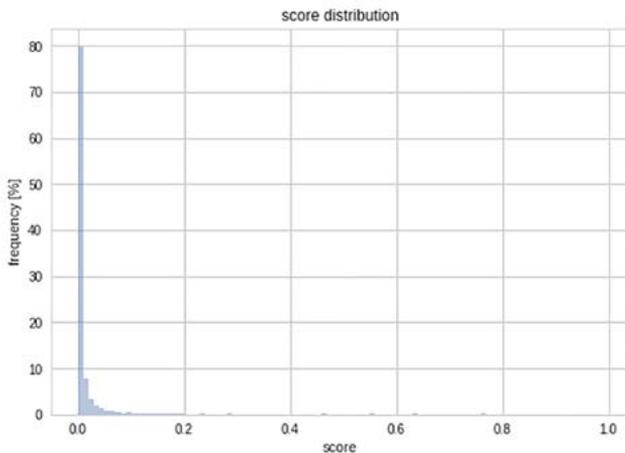


Fig. 3: Serious risks – risk scores distribution in Czech households with younger children.

OLDER CHILDREN

The prevalence of communication problems among Czech families with older children was 15 %, and 30 % of families had higher than average risk scores (see Figure 4). Additional predictors were difficult economic conditions and inadequate housing. Furthermore, parents who did not look forward to the birth of the child



together and who did not talk about their school issues regularly and with understanding were also more likely to experience problems in this category of risk.

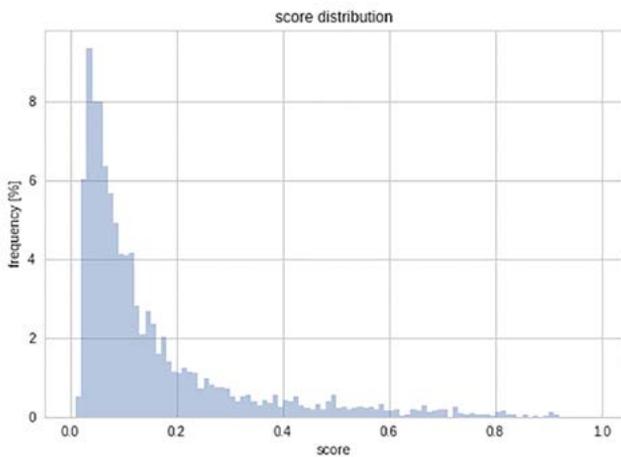


Fig. 4: Communication problems – risk scores distribution in Czech households with older children.

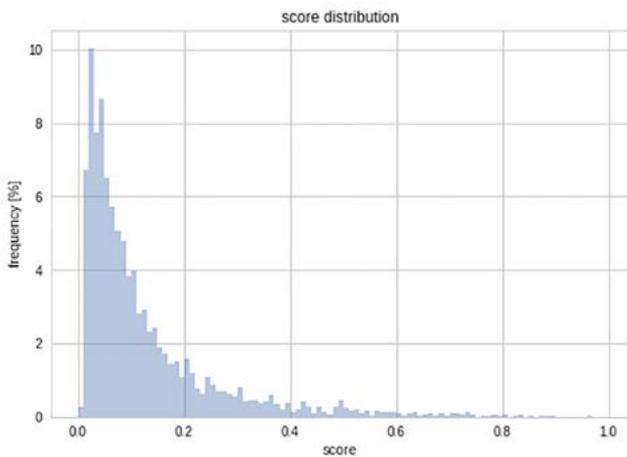


Fig. 5: School problems – risk scores distribution in Czech households with older children.

Problems at school are also relatively common – 13 % of Czech households with children who went to school have experienced them. For 30 % of households, the calculated risk score was higher than average (see Figure 5). Difficult economic conditions as well as not talking with the child about life in general and about school issues, together with less time spent on activities such as visiting theatre or galleries were all associated with increased risks in this category.

Problems with peers were observed in 12 % of Czech households with older children and 30 % of the households had higher than average risk score (see Figure 6).



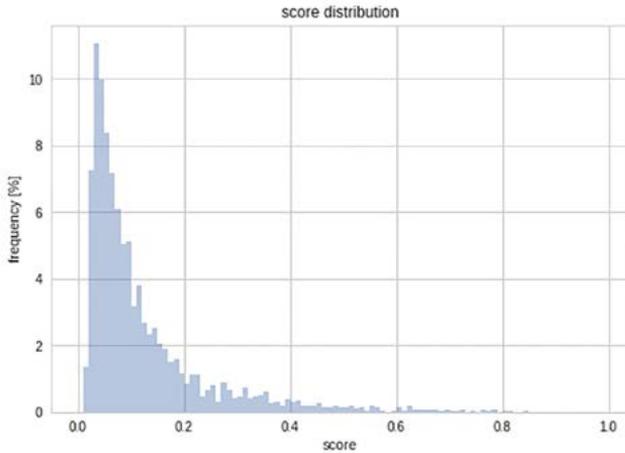


Fig. 6: Problems with peers – risk scores distribution in Czech households with older children.

For this category, in addition to the general predictors described above, only the lack of talking about life and school was associated with increased risks.

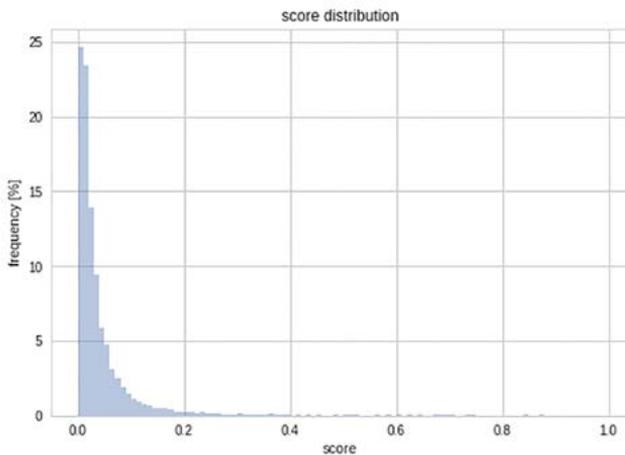


Fig. 7: Serious risks – risk scores distribution in Czech households with older children.

Even for older children, the serious risks are the least common – only 4.4 % of Czech households had experienced them. However, 25 % of families had higher than average risk score in this category, and they are therefore at relatively higher risk of encountering them in the future (see Figure 7). Additional predictors of this category of risk were lower parents' education, criminal behavior and substance abuse of adult members of the household.

4. DISCUSSION AND FUTURE DIRECTIONS

The data analyzed in the present study allowed us to estimate the overall prevalence of different categories of risk among Czech households with children from one to twelve years old. We found out that approximately 10 to 15 % of families with children older than six years have experienced some kind of serious problem related to the child's conduct at home, at school or with their peers. Among the younger children, the prevalence is understandably lower (8 % for problems at home and roughly half for problems with



children's peers). The same is true for the prevalence of serious problems such as criminal activity or substance abuse – with only 4.4 % of families with older and 1.6 % of families with younger children reporting encountering similar problems.

Furthermore, the analysis allowed us to identify characteristics of families that are more endangered by the analyzed risks and which can therefore be prospective targets of primary prevention interventions and support initiatives. Such targeting can increase the effectiveness of these programs and make better use of limited financial resources. However, the identified characteristics can be used not only for a selection of endangered families but also for creating content of the prevention and support programs that will address the issues that are, even if not direct causes of the problem, at least associated with greater risk.

Our results suggest that the family size and structure, that is the number of children and adults, as well as the quality of communication among family members, violence occurring in the family, loving attitudes towards the child, respect for its needs, and time spent together are all associated with all analyzed categories of risk. Because having younger siblings seems to be especially related to higher risk, future prevention programs can focus on ways in which older siblings and families with more children can be supported. Other possibilities seem to be improving parents' communication skills and looking for new ways in which it would be possible to spend more time together with their children.

Even though we have identified some associations between risks and parenting styles and attitudes, data used for constructing these variables did not come from any standardized diagnostic methods. The available data, therefore, provides only approximate information about the effects of the nature of the relationship with children and strict parenting style.

Because health problems are also associated with all categories of risk, support for families whose member suffer from illness and other medical condition seems to be crucial. In the future, it would be advisable to collect more detailed information about the health problems faced by the family and also to focus on information about the course of pregnancy and health issues during the early child development. It is known from previous studies that low birth weight or postnatal complications significantly increase the risk of problems during further development (Huizink, de Medina, Mulder, Visser, & Buitelaar, 2002). However, no such data was currently available for the analysis.

Of interests are findings that some variables did not increase the predictive power of the regression models – namely, having a foreign parent, experiencing divorce or infidelity as well as using intuitive vs. fact-based approach to parenting. However, we can expect that at least some of the variables are relatively strongly intercorrelated. Therefore, when they are all included in a regression model, only some of them will significantly improve the prediction. This does not mean, of course, that only the significant variables are the causes of the risk in question and that the remaining variables are not related to the risk in any way.

The results of the current study constitute the first step on the way to creating comprehensive predictive models of child development risks. One of the aims of the study is to show feasibility and usefulness of the chosen approach to the issue of risks and its primary (as well as secondary and tertiary) prevention. We seek to improve the methodology and resulting predictive models in several ways: Future research should overcome or at least mitigate the limits of the existing data set. The fundamental limitation of the data available for the current study is that all data comes from the subjective assessment of one of the parents or a caregiver of the child. This is problematic because the interviewed person may not be willing to confess the problems or may unconsciously present them as less serious than they really are. This is especially important for those risks where there is no objective external criterion that allows a clear answer to the question of whether the problem has occurred. If the parent answers whether the family has communication problems, serious arguments or if the child does not fulfill his or her duties, the answer reflects implicit norms of how normal communication looks, what is a serious argument and what duty the child should fulfill in ordinary families. The available data may therefore fail to reflect even some serious problems. This limitation can be overcome in future studies by administering standardized diagnostic questionnaires that measure problems in the child's behavior and possible psychological problems. These methods are often based



on the behavioral checklist methodology, which makes evaluation more objective (e.g., Achenbach, 1991). Moreover, additional variables, namely protective factors as well as child's psychological characteristics should be included in future data collections. Another limitation of the current study is the cross-sectional nature of the data. In the future, it would be especially valuable to follow selected children over a longer period to obtain data on longer-term risks, as well as explore causal mechanisms where the risk from a younger age becomes predictors of threat in further development.

5. REFERENCES

- ▶ Achenbach, T. M. (1991). *Child behavior checklist/4–18*. The University of Vermont.
- ▶ Agresti, A. (2003). *Categorical data analysis*. London: John Wiley & Sons.
- ▶ Brier, N. (1995). Predicting antisocial behavior in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 16(4), 271–276.
- ▶ Fleitlich, B., & Goodman, R. (2001). Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross-sectional survey. *BMJ: British Medical Journal*, 323(7313), 599.
- ▶ Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949–967.
- ▶ Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, 112(1), 64–105.
- ▶ Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression*. London: John Wiley & Sons.
- ▶ Huizink, A. C., de Medina, P. G. R., Mulder, E. J., Visser, G. H., & Buitelaar, J. K. (2002). Psychological measures of prenatal stress as predictors of infant temperament. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(9), 1078–1085.
- ▶ Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- ▶ Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental psychology*, 31(6), 923–933.
- ▶ Median, et al. (2016), Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje: Závěrečná zpráva z výzkumu. Grafitis: Praha. Available on-line at: <https://www.nadacesirius.cz/soubory/zaverecne-zpravy/Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-primarni-prevence-ohrozeni-rodiny.pdf>
- ▶ McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.
- ▶ McLoyd, V. C., Harper, C. I., & Copeland, N. L. (2001). Ethnic minority status, interparental conflict, and child adjustment. In John H. Grych, J. H. Grych, F. D. Fincham (Eds.) *Interparental conflict and child development: Theory, research, and application* (pp. 98–125), Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA.
- ▶ Moore, K. A. (2006). Defining the term "at risk.". *Child Trends*, 12, 1–3.
- ▶ Moore, K. A., Vandivere, S., & Redd, Z. (2006). A sociodemographic risk index. *Social Indicators Research*, 75(1), 45–81.
- ▶ Nelson, J. R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L., & Epstein, M. H. (2007). Risk factors predictive of the problem behavior of children at risk for emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 367–379.
- ▶ Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 74(4), 368.
- ▶ Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science*, 2(3), 165–192.





L'ENFANT DANS LE RÉSEAU FAMILIAL ACTUEL / CHILDREN AT THE HEART OF TODAY'S FAMILY NETWORKS



“SOUND EXPERIENCES TOGETHER”. MUSIC-MULTISENSORY LABORATORY TO PROMOTE CO-EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

NADIA BASSANO

Università Cattolica del Sacro Cuore- Brescia- Italy, Department of Education, Brescia, Italy

Keywords: Co-education; family and school relationships; Children’s wellbeing; family participation; music and sound experiences; alternative communication languages.

ABSTRACT

The study presents an Action Research experience in an Italian nursery pre-school. The aim is to explore the possibility of strengthening educational alliances between families and the educating team, through musical and sound devices. According to music communication potential, small groups of operators, families and children shared laboratorial experiences to build a shared educating “musical approach”.

1. DISCLOSING MUSIC POTENTIALITIES: A COMMUNICATION PATHWAY

MUSIC AS A COMMUNICATION TOOL: A GLANCE TO MUSIC THERAPY (MT)

More than music education, mostly centered on music basics teaching, the importance of music as a powerful communicational *medium* is widely recognized in MT (Benenzon, 1993): music and multisensorial-sonorous experiences have a key-role in enhancing relationships between people playing together (Benenzon *et al.*, 1997, Bianchi *et al.*, 1998).

The present work proposes a “musical approach” in Early Childhood Education contexts. Nevertheless, because it is steered by a distinctly educational purpose, it cannot be considered a MT intervention (Raglio, 2008, 2014), even if it advances some principles of this discipline, such as: using music as a specific “communication tool” (Cross, 2014); favoring relationship within many sonorous activities (Davis, 2008); the free exploring of sonorous object and instruments (Ducourneau, 2001).

This work, anyhow, inserts on the pathway of a fruitful debate on the possible integration of Education and Music Therapy, beyond connections limited to special education (American Music Therapy Association [AMTA], 2006; Bianchi, 1998; British Association of Music Therapy [BAMT], 2013; Carré, 2008).

MUSIC AS A RELATIONAL BOOSTER: CREATING BRIDGES

As musical experience is very complex and sophisticated, conveying emotional (Cremaschi, 2013), cognitive (Sloboda, 2002), relational (Benenzon, 1993), cultural (Blacking, 1986), sensorial (Bianchi *et*



al., 1998; Bassano, 2017) aspects at the same time, deserves to be experienced through different ways, since early childhood: “in a world where everything is sound” (Tomatis, 1997, 27), listening, playing and producing sounds by vocals, “common” objects and instruments, constitute different and complementary ways to explore the whole life experience.

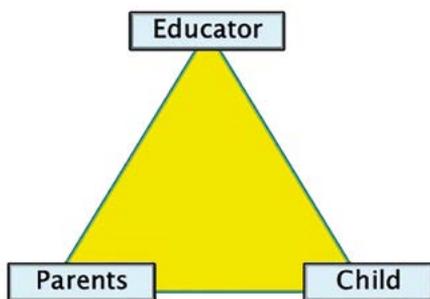
So, everyone’s peculiar “Sonorous Identity” shapes through many aspects: the belonging culture, the specific context of leaving, the personal and unique sensorial experiences collected since the uterine life: all our musical experiences contribute to build our personality, and influence our way to relate with the world all around us (Benenzon, 1993, 29 ss.).

Nevertheless, it is important to consider two complementary aspects of music: despite its “universal” characteristic, deriving from being intrinsically human, music is a cultural product (Campbell, 2000). In other words, our way to think music is influenced by our belonging culture; at the same time, it influences our way of relating to other musical cultures and to other people (Disoteco, 2014).

For this reason, music “real power is to create and transform intersubjective spaces. It shapes belonging, defines boundaries, creates communication, tunes minds playing and listening together” (Guiot *et al.*, 2017, 57). For this case, thereafter, the most important aspects to consider are the communicational power and the potentiality of shared musical experiences, in order to create and boost relationships between participants (Bassano, 2016).

2. CO-EDUCATION: SOME REFERENCES

Every educational context is the bearer of a peculiar “educational culture”, which derives from its story, its context of belonging, the relationships it conveys (Cadei, 2014). For this reason, school and educational services represent a melting pot in which different educational cultures meet: those can cross and intertwine generating new cultures, or can even match or conflict. For children’s wellbeing, it is very important to surround and support them with coherent educational approaches, shared between all the educators caring about them (Amadini, 2014). In this sense, “co-education” is a process of co-built education by parents and educators (Humbeeck *et al.*, 2011). This perspective implies to focus on the child, empowering and attributing the same importance to all the actors of the educational process: parents, child and educator.



Inspired from: Houssay, J. (1988)

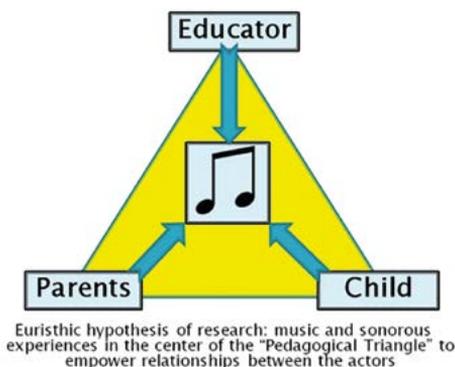
Involving parents in all educational decisions, then, becomes crucial not only in case of trouble or to face difficult situations, but to co-build a shared routine: especially at day care/in pre-school, parents’ participation processes become a quality factor for the whole service itself (Bondioli & Savio, 2010). At the same time, it is very important to create a close continuity between the educational hubs, to favor child’s global growth (Kagan, 1992): all the caregivers, focusing on all the child’s needs - cognitive, emotional, social, ethical ones - can concur, through their complementary roles, to achieve a shared educative culture, respectful of everyone (Pourtois, 2015).



3. MUSIC AND MULTISENSORIAL EXPERIENCES AS A WAY TO PROMOTE CO-EDUCATION

Regarding ECE and music, many studies were held mostly about the influence of music on learning (Kelley et al., 1987) and on the mother-child relationship (Stanley & Madsen, 1990). Yet, there are no studies about the possible influence fulfilled by shared sonorous experiences on the family-educators relation: the present pilot-study tries to explore this pathway as a hypothesis to foster an educational hub around the child.

Thus, music, on one side, can favor the development of the person in her complexity; on the other, it represents a way to create and empower relationships: so, we can conjecture its capacity to improve co-education between all the actors in the educational process.



Following the previous considerations, we realised the action-research experience described below, trying to answer some investigating questions:

- Could a "musical approach" strengthen educational relationships? In which ways?
- Could it favor the sharing of daily educative cultures, and the continuity between home and school experience?
- Does this experience have any effect on the different actors?

4. "SOUND EXPERIENCES TOGETHER": A LABORATORY OF CO-EDUCATION THROUGHOUT MUSIC IN AN ITALIAN PRE-SCHOOL

MOTIVATIONS, METHODOLOGICAL CHOICES, EVALUATION

The current Action Research experience originated from some instances (Ivankova, 2015), raised by the educational team:

- reaching a deeper cooperation with parents, especially with the most "difficult" ones to approach;
- confirming the importance, for the children's well-being, of sharing educational approaches with their families, in the respect of their peculiar educative cultures;
- realizing parents' need to interact between them and build a network.

As we can notice, each point focuses on one of the three educational actors. The complexity of the considered relationships required then a flexible methodology, calibrated to involve all the participants, adults and children.



Accordingly to the elements presented above, the method applied was inspired by the “participatory action research” (Chevalier & Buckles, 2013): logistics (time, hours...), objectives, laboratory proposals and materials, were decided together by the educational team and the parents.

The whole research experience was documented through “conventional” devices (recordings of interviews and speeches, questionnaires) and “original” products (parents public written messages, presented on a poster; individual written handmade communications between the music therapist and parents, to monitor the children’s progress and little changes). The documentation allowed, in parallel, a process of participated evaluation.

THE EXPERIENCE: APPROACH AND TOOLS

To favor the continuity between home and school experience, around the sharing of a “musical approach”, some specific choices were adopted during laboratories:

- Listening together children and families’ favorite songs, the same they listen at home;
- Using recycled and “daily” materials (bottles, stones, boxes, nuts...) to produce sounds, instead of instruments, letting children search for sounds even when they are not in day care (those materials, both selected by the music therapist and brought by parents, were of different for types, consistency, tactile sensations, to be more various and stimulating);
- Singing together songs learned at school, to allow parents learn them and repeat them at home;
- Allowing parents, during laboratories, to freely to propose, some sonorous or musical exercises they use to do with their babies.

Sharing musical experiences, then, allowed starting a “sonorous bridge” between home and day-care, initiating the share of their respective educative approaches and cultures.

In the box “*The action research schedule: 6 steps*”, the experience is briefly presented with its main tools.

5. SOME RELEVANT ASPECTS: PARENTS’ VOICES

From interviews and written communications, it is possible to report parents points of view. Through a comparison with questionnaires results, a global reading of the experience is proposed, using transversal key-concepts, emerging from different contributions:

1) A SPECIAL MOMENT WITH CHILDREN.

The laboratorial experience together allowed reinforcing the special mother-child bond.

“A beautiful experience, which created a special experience with my child”.

“It’s been a moment of harmony between us”.

2) THE ACTIVATION OF COMMUNICATIONAL PROCESSES.

The experience facilitated communication and interaction between all the participants, by playing and talking.

“Now I am more aware. Music is a way to share glances and smiles, to know each other better and to communicate emotions”.



"This experience is a very important moment, more for us, mothers, than for the children. Because we can stay with them, see how they interact in a context different from home".

3) A LEARNING EXPERIENCE FOR ALL THE PARTICIPANTS.

"Before the laboratory we never used voice to reinforce the sound he produced, it's been a very important teaching (...). Thank you for helping us becoming better parents and K.'s guides".

"This experience is useful for him, but above all for me. In fact I'm happy, and I participate gladly, it really helps us. And more over, watching you helps us".

4) MULTIPLYING PERSPECTIVES.

Sharing moments with other parents and babies could help mothers understand other aspects of their children.

"I discovered that P. interacts with music and sounds much more than I thought".

"I could observe her in the interaction with other babies of the same age and with her "daily hub" different from home".

5) THE EDUCATIONAL PACT.

Questionnaires confirmed the ultimate importance of "sharing an educational approach with school": the experience contributed to feed the "educational alliance" between families and educators.

"It is important to accomplish this kind of activities even at school, above all in a school where the child feels «like being at home»".

"These beautiful experiences (...) are necessary for the parent/child relation but, above all, to recover the educational pact between home and school, it is important to re-discover the trust in the educational staff, to whom we entrust our most precious possessions, our children".

CONCLUSIONS: SOME FINAL CONSIDERATIONS

- Firstly, it is possible to state that using music as a communication tool, and not as the main activity purpose, can activate processes of communication and trust, also in a non-MT context, in a day-care.
- An experience such this can represent a "relational booster": between mothers and children, between mothers and music therapists; even, in the mothers' sense of belonging to the whole service. The strong "boosting" capacity of the tools is highlighted by the short time in which the dynamics occurred.
- The experience has been very intense, both for the mothers and the children. If this aspect represents a strength to reveal and empower relations and communicational bridges, at the same time it can potentially represent a negative aspect: functioning like a trigger, an experience like this can disclose wary and fragile relationships, which have to be managed and faced with specific approaches and tools. This consideration can suggest further investigations from the present work, developing different devices for more problematic cases.
- Lastly, the experience generated some later influence on all the participants:
 - Children could benefit of: parents' reproposal of sonorous activities also at home; being better known by the music therapist, who could observe them in another significant relationships. Further, these



children could show their social competence, playing the role of “mediators” between the music therapist and the parents.

- Parents could see their babies from another point of view; observe and inspire other adults’ educational strategies and approaches; be reassured about their parental competence, by sharing experiences with other parents.
- The educational team could gain more confidence in and from the family; reinforce the relationship with their colleagues and other staff; be recognized and valorized in their competence.



The action-research schedule: 6 steps

Step 1. Initial questionnaire: The child's "Sonorous portrait"

In September, parents were given an optional questionnaire, aimed to:

- Make them observe their children from a "specific" sonorous perspective;
- help them understand that not only "music" but everything, which can produce a sound in daily life, constitutes their children's "sonorous world";
- let educators collect some more information about children through family's point of view, to promote connections between home and nursery proposals.

The questionnaires were read and discussed by all the educational team.

Step 2. The general meeting

At November general meeting, in which educators and family met to share the yearly educational project, the nursery team: presented the meaning of the first questionnaire; proposed the "sounds experiences together" project; collected the attendances to the initiative.

Step 3: About laboratorial meetings

3.1. General features:

- Parents voluntary participation, to favor their motivation;
- Groups with 3-4 children and their respective parents;
- Groups with same age children, to favor: children's interaction; parents' identification and reciprocate observation; music therapist's adequate proposals.

3.2. The "TPT" Meetings: "Talk, Play and Talk"

Duration: 1.5 hour, divided into three moments:

- i. Preparation: Gather and Dialogue between "Adults" (20' - 25').
- ii. Laboratory experience: mothers, children and music therapist playing and singing together (45' - 60').
- iii. Reflection: parents' impressions, opinions, troubles, collected within interviews and free talk (15' - 25').

Step 4. Post-reflection

A shared, visible poster to record written impressions, suggestions, expectations.

Step 5. The conclusive questionnaire

A final questionnaire was filled in by parents participating to the experience, to:

- Collect further impressions, and critical aspects;
- Verify the reliability of parents' previous declarations;
- Evaluate the whole process.

Step 6. The final meeting

In June final general meeting, the experience was presented and shared, by all participants, with other families.



BIBLIOGRAPHY

- ▶ Amadini, M. (2014), Il rapporto tra famiglia e asilo nido all'insegna dell'educazione. In Pati, L. (2014) (ed.), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, 363–372.
- ▶ American Music therapy Association (2006), *Music therapy and Music Education. Meeting the Needs of Children with Disabilities*. Available on: https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Music_Ed_2006.pdf.
- ▶ Bassano, N. (2016), Sentire l'abitare: tra suono, senso e relazione, in Amadini, M. (2016), *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Edizioni Junior, 179–204.
- ▶ Bassano, N. (2017), Abitare il mondo: questione di feeling? Come la sensorialità ci fa appropriare del mondo. *Bambini*, XXXIII(4). Reggio Emilia: Edizioni Junior, 18–21.
- ▶ Benenzon, R.O. (1993), *Manuale di musicoterapia*. Roma: Borla.
- ▶ Benenzon, R.O., De Gainza, V.H., & Wagner, G. (1997), *La nuova musicoterapia*. Roma: Il Minotauro.
- ▶ Bondioli, A. & Savio, D. (2010), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Edizioni Junior.
- ▶ British Association of Music Therapy (2013), *Music therapy in Education*. Available on: http://rutherfordschool.org.uk/wp-content/uploads/2013/10/Music_Therapy_in_Education_leaflet.pdf.
- ▶ Campbell, P.S. (2000), How musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4). Washington DC: Sage, 336–359.
- ▶ Cadei, L. (2014), La famiglia come luogo di cultura educativa. In Pati, L. (ed.) (2014), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: Editrice La Scuola, 215–223.
- ▶ Chevalier, J.M., Buckles, D. (2013), *Participatory action research: theory and methods for engaged inquiry*. New York, NY, Abingdon, Oxon: Routledge.
- ▶ Carré, A. (2008), *Musique & surdit : le paradoxe du sourd musicien*. Courlay: Fuzeau Editions.
- ▶ Cremaschi Trovesi, G. (2013), *Il grembo materno. La prima orchestra*. Roma: Armando Editore.
- ▶ Cross, I. (2014), Music and Communication in Music Psychology. *Psychology of Music*, 42(6), Sage Journals, 809–819. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735614543968>.
- ▶ Davis, W.B. (2008), Music therapy: historical perspective. In Davis, W.B., Gfeller, K.E. & Thaut, M.H. (2008), *An introduction to Music therapy: theory and practice* (3rd ed). Silver Spring: American Music Therapy Association, 17–40.
- ▶ Disoteco, M. (2014), *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*. Milano: FrancoAngeli.
- ▶ Ducourneau, G., (2001), *Elementi di musicoterapia*. Torino: Edizioni Cosmopolis.
- ▶ Guiot, G. et al. (2017), Come è profondo il cuore. Riflessioni incrociate su musica, emozioni e psicoterapia. In Ruggiero, C. & Meini, C. (a cura di) (2017), *Il pentagramma relazionale. Le forme vitali nella psicoterapia familiare e di coppia*. Milano: FrancoAngeli, 43–64.
- ▶ Houssaye, J. (1988), *Le triangle pédagogique*. Paris: Edition Peter Lang.
- ▶ Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.P. (2011), La relazione scuola-famiglia: dal confronto alla co-educazione. In Dusi, P. & Pati, L. (eds.) (2011), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola, 383–402.
- ▶ Ivankova, N.I. (2015), *Mixed Methods applications in Action Research. From Methods to Community Action*. Los Angeles: Sage.
- ▶ Kagan, S. L. (1992), The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. In *Sticking together: Strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school (Summary of a National Policy Forum)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- ▶ Kelley, L., Sutton-Smith, B. (1987), A Study of Infant Musical Productivity. In Peery J.C. et al. (eds.) (1987), *Music and Child Development*. New York: Springer-Verlag, 35–53.
- ▶ Raglio, A. (2008), *Musicoterapia e scientificità: dalla clinica alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- ▶ Raglio, A. et al. (2014), Global music approach to persons with dementia: evidence and practice. *Clinical Interventions in Aging*, 6/10/2014, Dovepress, 1669–1777 [online version].
- ▶ Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2015), La cité de l'éducation n'est pas (plus) une utopie. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 213–226. Online version: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.



- ▶ Sloboda, J.A. (2002), *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.
- ▶ Standley, J.M & Madsen, C.K. (1990), Comparison of infant Preferences and Responses to Auditory Stimuli: Music, Mother, and Other Female Voice. *Journal of Music Therapy*, 26(4).



RELATION PARENTS-ADOLESCENTS ET VALEUR ACCORDEE AU COLLEGE : ROLE DU STYLE EDUCATIF PARENTAL ET DE L'ATTACHEMENT PARENTAL PERÇUS

KIMBERLEY BRIOUX, NATHALIE OUBRAYRIE-ROUSSEL

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail,
Toulouse, France

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail,
Toulouse, France

RÉSUMÉ :

L'objectif de cette étude consistait à appréhender et comprendre la valeur que les adolescents accordent au collège, au regard de la dynamique éducative parentale et de la qualité des relations parents-adolescents. Deux cent trente-six adolescents français ont participé à cette étude en répondant à un questionnaire auto-rapporté. Les résultats indiquent la présence d'une influence conjuguée du style éducatif parental et de l'attachement parental perçus sur les sous-dimensions de la valeur accordée au collège. Plus précisément, l'*engagement* et l'*encadrement* parental, ainsi que l'attachement, favorisent la poursuite de buts scolaires. La poursuite de buts sociaux est surtout favorisée par un *engagement* perçu des parents. Cette étude confirme l'importance de la disponibilité perçue du parent comme favorisant l'engagement des adolescents dans les activités et apprentissages scolaires. Elle souligne aussi combien la construction d'une relation de qualité et de confiance parents-adolescents est primordiale au cours du développement et demeure favorable à la socialisation du jeune.

Mots clés : Relation parents-adolescents ; Valeur accordée au collège ; Style éducatif parental perçu ; Attachement parental perçu ; Développement socio-affectif

1. INTRODUCTION THÉORIQUE

Cette étude s'inscrit dans un contexte français particulier où les questions éducatives, notamment celles liées au décrochage scolaire, sont placées au centre des débats publics. Au-delà même de ce contexte, ces questionnements s'étendent au niveau européen où la *Stratégie Europe 2020*, adoptée en juin 2010, vise la réduction du taux de décrochage à 10 % d'ici 2020 (Council of the European Union, 2015). Problématique éducative majeure, le décrochage scolaire s'illustre ainsi chaque année en France par la sortie de près de 14 000 jeunes du système éducatif sans qu'ils n'aient obtenu aucun diplôme (MEN, 2015). Cela constitue une véritable lutte, un enjeu majeur pour notre société, qui met à contribution tant le Ministère de l'Éducation Nationale français que les divers acteurs de terrain impliqués.



La famille représente l'instance socialisatrice la plus influente dans le développement de l'enfant et de l'adolescent (Schugurensky & Myers, 2003). Les parents initient des actions socialisantes (Coslin, 2007) faisant écho au style éducatif parental *démocratique* (Deslandes et al., 1997) considéré comme le plus favorable au développement socio-affectif (Bardou, 2010). Le style éducatif parental se définit alors comme une constellation d'attitudes adressées à l'adolescent et créant un climat émotionnel dans lequel s'inscrivent les initiatives éducatives parentales (Darling & Steinberg, 1993). Par ailleurs à l'adolescence, bien que le besoin de distanciation à l'égard des parents augmente et qu'un remaniement des relations interpersonnelles s'observe, leur rôle reste primordial (Claes, 2003). Le lien d'attachement, présent tout au long de la vie (Bowlby, 1969), constitue en ce sens un véritable facteur protecteur, tant dans le développement que dans le contexte scolaire (Henderson & Mapp, 2002). Il se définit comme un lien affectif durable d'une intensité substantielle (Armsden & Grenberg, 1987). Ces deux dimensions, complémentaires, assurent les fonctions de protection et de socialisation, primordiales dans le développement. La fonction de protection, via la sécurité émotionnelle qu'elle apporte, permet au jeune d'explorer son environnement. La fonction de socialisation, via la transmission puis l'acquisition de normes et de valeurs, va quant à elle favoriser son ajustement psychosocial (Claes, 2004 ; Oubrayrie-Roussel, 2012). Enfin le collège, autre instance socialisatrice majeure, conduit à se questionner sur la valeur que les adolescents y accordent ; dimension par ailleurs essentielle de leur mobilisation scolaire (Levesque, 2001). La valeur accordée au collège se définit par les buts et objectifs personnels que se fixe l'élève et à l'utilité perçue de l'école pour les atteindre (*ibid.*). Cette valeur est conçue comme l'élément motivationnel le plus important au sens où elle va venir favoriser l'élaboration d'attentes vis-à-vis de soi et de son avenir (Prêteuret et al., 2004 ; Viau, 1994).

2. OBJECTIF DEL'ÉTUDE

Le décrochage scolaire, considéré comme un processus multifactoriel complexe, se définit généralement comme la conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école, synonyme de perte de valeur et de sens. Mais alors, si l'élève n'accorde pas de sens à ce qu'il fait au collège, comment peut-il s'y investir ? Cette question nous amène à considérer notre objectif de recherche qui est celui d'appréhender et de comprendre la valeur que les adolescents accordent au collège, au sens où cette notion est considérée comme un facteur protecteur et facilitateur de leur mobilisation scolaire et donc, permettant de pallier le décrochage scolaire. Aussi, ce questionnement intervient à un moment particulier de la scolarité soit, la classe de troisième qui, en France, représente le premier palier d'orientation au cours duquel les adolescents sont amenés à prendre des décisions concernant leur avenir scolaire et professionnel. Nous étudions tout ceci au regard de la dynamique éducative parentale et de la qualité des relations parents-adolescents au sens où nous considérons que les parents, en tant que premiers éducateurs de leur enfant, contribuent positivement à leur investissement dans leur scolarité. Au regard de ces éléments, et selon une approche développementale et interactionniste (Malrieu, 1973), nous supposons que le style éducatif parental et l'attachement parental perçus, qui s'inter-structurent, influencent la valeur que les adolescents accordent au collège.

3. MÉTHODE

3.1 POPULATION ET PROCÉDURE

L'étude a été menée auprès de 236 adolescents français (138 filles ; 98 garçons ; $M = 13.83$), scolarisés en classes de quatrième (141) et de troisième (95) générales au sein de collèges publics. Les passations ont été menées collectivement. La consigne donnée consistait à répondre individuellement au questionnaire proposé. Conformément aux normes éthiques de la recherche, le consentement parental a été obtenu et l'anonymat garanti.



3.2 MESURES

3.2.1 ÉCHELLE DE STYLE ÉDUCATIF PARENTAL (DESLANDES ET AL., 1995)

Cette échelle comprend 24 items permettant d'appréhender trois dimensions du style éducatif parental que sont l'*engagement* parental, relatif au soutien affectif perçu favorisant l'auto-régularité et la confiance en soi, l'*encouragement à l'autonomie* où les parents incitent le jeune à exprimer son individualité au sein de sa famille, contribuant ainsi au développement de son esprit critique et l'*encadrement* qui correspond à la supervision et aux limites établie par les parents en vue de promouvoir le respect des règles et des conventions sociales. Pour répondre, les adolescents se positionnent sur des échelles de Likert allant de 1 « *Pas du tout d'accord / Tout à fait faux* » à 5 « *Tout à fait d'accord / Tout à fait vrai* » pour ce qui concerne les deux premières dimensions et de 1 « *Jamais* » à 5 « *Toujours* » pour ce qui est de la troisième. Le coefficient alpha s'élève à .78 pour l'échelle globale, .88 pour l'*engagement parental*, .71 pour l'*encouragement à l'autonomie* et .78 pour l'*encadrement*.

3.2.2 INVENTORY PARENT AND PEER ATTACHMENT (ARMSDEN & GREENBERG, 1987)

Composée de 25 items, la sous-échelle « *Parents* » de ce questionnaire permet d'apprécier le niveau d'attachement des adolescents à l'égard de leurs parents. Pour répondre, ils se positionnent sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 « *Presque jamais ou jamais vrai* » à 5 « *Presque toujours ou toujours vrai* ». Le coefficient alpha s'élève à .90 pour l'échelle globale.

3.2.3 ÉCHELLE DE VALEUR ACCORDÉE À L'ÉCOLE (LEVESQUE, 2001)

Cette échelle comprend 20 items permettant d'évaluer deux dimensions de la valeur accordée à l'école soit, la *valeur scolaire* qui se réfère à une représentation du collège en tant que lieu d'apprentissage et de formation et la *valeur sociale* qui renvoie à une représentation du collège en tant que lieu privilégié pour retrouver des amis ou faire de nouvelles rencontres. Pour répondre, les adolescents se positionnent sur des échelles de Likert allant de 1 « *Pas du tout d'accord* » à 5 « *Tout à fait d'accord* ». Le coefficient alpha s'élève à .87 pour l'échelle globale, .87 pour la *valeur scolaire* et .75 pour la *valeur sociale*.

4. RÉSULTATS

4.1 INFLUENCE DU STYLE ÉDUCATIF PARENTAL PERÇU SUR LA VALEUR ACCORDÉE AU COLLÈGE

Un modèle de régressions linéaires univariées a été réalisé pour tester l'influence respective de chaque dimension du style éducatif parental perçu sur les dimensions de la valeur accordée au collège. Le modèle du style éducatif parental explique 15 % de variance de la sous-dimension *valeur scolaire* ($R^2_{\text{ajusté}} = .152$, $p < .001$) et seulement 0.4 % de variance de la sous-dimension *valeur sociale* ($R^2_{\text{ajusté}} = .004$, $p < .001$). Aussi, l'*engagement* ($\beta = .38$, $p < .001$) et l'*encadrement parental* ($\beta = .23$, $p < .001$) ont une influence positive et significative sur la *valeur scolaire*. De même, l'*engagement* ($\beta = .21$, $p < .001$) a une influence positive et significative sur la *valeur sociale* accordée au collège.



4.2 INFLUENCE DE L'ATTACHEMENT PARENTAL PERÇU SUR LA VALEUR ACCORDÉE AU COLLÈGE

Un modèle de régressions linéaires univariées a été réalisé pour tester l'influence de l'attachement parental perçu, sur les dimensions de la valeur accordée au collège. Le modèle de l'attachement parental perçu explique 11 % de variance de la sous-dimension *valeur scolaire* ($R^2_{\text{ajusté}} = .109$, $p < .001$; $\beta = .34$, $p < .001$). Concernant la sous-dimension *valeur sociale*, aucune influence n'est ressortie ($R^2_{\text{ajusté}} = .002$, ns).

4.3 INFLUENCE CONJUGUÉE DU STYLE ÉDUCATIF PARENTAL ET DE L'ATTACHEMENT PARENTAL PERÇUS SUR LA VALEUR ACCORDÉE AU COLLÈGE

Un modèle d'interaction a été réalisé pour analyser l'influence conjuguée du style éducatif parental et de l'attachement parental perçus sur les dimensions de la valeur accordée au collège. Le modèle d'interaction permet d'expliquer 15 % de variance de la sous-dimension *valeur scolaire* ($R^2_{\text{ajusté}} = .153$, $p < .001$) et 5 % de variance de la sous-dimension *valeur sociale* ($R^2_{\text{ajusté}} = .048$, $p < .01$).

5. DISCUSSION

Via l'étude de la dynamique éducative parentale et de la qualité des relations que le jeune entretient avec ses parents, cette étude confirme l'importance de la disponibilité perçue du parent comme favorisant l'engagement des adolescents dans les activités et apprentissages scolaires. Elle souligne aussi combien la construction d'une relation de qualité et de confiance parents-adolescents est primordiale au cours du développement et demeure favorable à la socialisation du jeune. Dans leur globalité, les résultats permettent d'identifier le rôle parental quant à la valeur que les adolescents accordent au collège et, ce faisant, quant aux buts qu'ils y poursuivent. Les parents sont ici perçus comme des collaborateurs actifs dans les apprentissages des jeunes et comme favorisant le développement de leur autonomie (Vignoli *et al.*, 2005). En cela, ils contribuent positivement à l'investissement des adolescents dans leur scolarité (*ibid.*). Par ailleurs, la faible influence du style éducatif parental et de l'attachement parental perçus sur la sous-dimension *valeur sociale* peut s'expliquer par le fait que cette dimension fasse plutôt appel aux relations que les adolescents entretiennent avec leurs pairs. En somme, nous pouvons retenir que l'inter-structuration du style éducatif parental et l'attachement parental perçus, via la disponibilité et le soutien que les adolescents perçoivent de leurs parents, influencent positivement leur engagement dans les activités et apprentissages scolaires.

L'étude des relations parents-adolescents selon une approche développementale et interactionniste, donne ici à voir l'articulation entre la dynamique éducative parentale et la dynamique personnelle du jeune, alors considéré comme l'acteur de son développement (Oubrayrie-Roussel, 2012). Prendre en compte le point de vue des adolescents, via des questionnaires auto-rapportés, nous a aussi permis de nous centrer sur leurs représentations de la réalité familiale et sur la valeur qu'il confère au fait même d'aller au collège. À ce propos, les auteurs s'accordent généralement sur le fait que les adolescents sont les meilleurs informateurs de la réalité familiale (e.g., Hartos & Power, 2000). Ceci étant, prendre également en compte le point de vue des parents sur ces mêmes dimensions pourrait s'avérer pertinent dans de futurs travaux. Cette étude rend compte du rôle de la valeur accordée au collège comme facteur protecteur de l'investissement des jeunes dans leur scolarité. Cela fait écho à l'interrogation que nous posons en introduction soit, le fait qu'un élève se mobilisera dans sa scolarité dès lors qu'il y accordera sens et valeur. Considérer la place qu'occupent les parents dans ce processus permet alors de renforcer l'idée d'une nécessaire collaboration collège-famille.

Forte de ses intérêts, cette étude comporte également quelques limites. Partant des résultats présentés relativement à la sous-dimension *valeur sociale*, il nous semblerait judicieux d'apprécier le rôle que peut jouer le groupe de pairs. Tenant compte de l'importance que prend ce dernier à l'adolescence (Hernandez *et al.*, 2012), analyser les relations que l'adolescent entretient avec ce groupe permettrait d'approfondir l'étude des dimensions inhérentes à la valeur accordée au collège et, notamment, la *valeur sociale*. Au plan méthodologique, il paraîtrait nécessaire d'utiliser la version de l'IPPA différenciant l'attachement à chacun



des deux parents, permettant ainsi d'accéder aux représentations singulières des jeunes quant aux relations entretenues avec chacun d'eux (Armsden & Greenberg, 1987).

Une des perspectives qui se dégage en continuité de cette étude consisterait à l'étendre à une population d'adolescents plus âgés, en envisageant la mise en place d'un recueil longitudinal, afin d'appréhender la dynamique des phénomènes au cours du développement ainsi que d'apprécier les potentielles différences intra et inter groupes et ce, au moment d'une transition psychosociale spécifique tel que le passage du collège au lycée.

6. RÉFÉRENCES

- ▶ Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- ▶ Bardou, E. *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la sixième à la seconde*. Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie. Université de Toulouse, France, 2012
- ▶ Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss . Volume I . Attachment*. London : The Hogarth press and the Institute of psycho-analysis
- ▶ Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Toulouse : PUM
- ▶ Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels.
- ▶ *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 205–226.
- ▶ Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- ▶ Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487.
- ▶ Council of the European Union (2015). Joint report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) : New priorities for European cooperation in education and training (Publication no 14440/1/15 REV 1).
- ▶ Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 18(2), 63–79.
- ▶ Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: influence of parenting style and parent involvement in school, *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 32(3), 191–208
- ▶ Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent–adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 441–450.
- ▶ Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87–93.
- ▶ Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis 2002. National Center for Family and Community Connections with Schools
- ▶ Levesque, S. *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*. Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie. Université de Toulouse, France, 2001.
- ▶ Malrieu, P. (1973). *La formation de la personnalité. Traité de psychologie de l'enfant*, 5. Paris : PUF
- ▶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid96061/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html&xtmc=deacutecrochagescolaire&xtnp=1&xtrc=2>
- ▶ Oubrayrie-Roussel, N. (2012). *Construction identitaire et éducation : Contribution à une approche développementale de la mobilisation scolaire*. Document de HDR, Université de Toulouse, France
- ▶ Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé) mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119–132.



- ▶ Schugurensky, D., & Myers, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: the case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325–352.
- ▶ Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- ▶ Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153–168.



LA COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

ESTHER GALLARDO QUERO, DOLORES MADRID VIVAR, ROCÍO PASCUAL LACAL

Málaga, Didáctica y Organización Escolar, Málaga, Spain

Málaga, Didáctica y Organización Escolar, Málaga, Spain

Málaga, Didáctica y Organización Escolar, Málaga, Spain

RESUMEN:

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la participación. En este trabajo se presenta la experiencia de la implicación de las familias en un centro escolar situado en un barrio de la ciudad de Málaga, en concreto en un aula de educación infantil de niños y niñas de 4 años.

Estos grupos interactivos tienen gran aceptación por los miembros de la comunidad, ya que, no sólo los adultos intervienen en la vida escolar del alumnado disfrutando de esta rica interacción sólo por su variabilidad de edades, si no que, transmitimos cierto sentimiento de orgullo, potenciando así el desarrollo de una inteligencia emocional en nuestro alumnado.

Como ejemplo de participación de grupos interactivos presentaremos dos actividades, la primera en la que intervinieron los abuelos del alumnado de la clase y una segunda, en la que participaron nuestros hermanos mayores del cole. Tanto en una como en otra, se iniciaron los grupos con una dinámica de conocimiento y cohesión.

Cada una de ellas, vendrán recogidas no sólo en las Propuesta Pedagógica del ciclo de Educación Infantil tal y como marca el Decreto 328/2010 de la Junta de Andalucía. Concretando en ésta, la Orden de 5 de agosto de 2008 que establece el currículo de Educación Infantil en Andalucía, y desde el que se nos marca claramente que, a fin de contribuir en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas, los centros mantendrán una relación permanente con la familia de su alumnado, facilitando situaciones y cauces de comunicación, así como de manera práctica y diaria en las Programaciones de aula donde se recogen las evaluaciones cualitativas y cuantitativas.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la participación. De hecho, "se ha observado que este concepto varía considerablemente en función del tipo de pedagogía, desde la participación como cooperación con las tareas escolares que propone la pedagogía tradicional, hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar la escuela participativa" (Martínez, Amador y Musitu, 2011,



p. 233). También las características de la familia determinan el tipo de relación con la escuela e influyen en las estrategias que la escuela debe utilizar para incorporar a estas familias en una pauta de colaboración.

2. MARCO LEGAL

La participación de los padres en las instituciones educativas se recoge en la legislación española, de forma continuada en el tiempo. La primera referencia la tenemos en la Constitución de 1978 en su artículo 27 que señala dos niveles de participación de la comunidad educativa y, por tanto, de los padres: en la programación general de la enseñanza (apartado 5) y en el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos (apartado 7). Posteriormente sucesivas leyes orgánicas educativas (LODE de 1985, LOGSE de 1990 y LOPEG de 1995) desarrollan la participación, hasta que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 reforma la situación haciendo referencia a los "órganos de participación en el control y gestión de los centros" (Sección 3ª), donde aparece el Consejo Escolar en su composición.

En la actualidad la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) contempla dos aspectos fundamentales en cuanto a la participación de los padres y madres. En el preámbulo cuando habla del esfuerzo compartido y en el Título V, sobre la participación, autonomía y gobierno de los centros, al tratar la participación en el funcionamiento y gobierno de los centros:

A. ESFUERZO COMPARTIDO

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley:

El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. [...]

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.

Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales.

Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. Marco normativo

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica:

- Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.
- Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje rico, motivador y exigente.
- Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo.
- La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.



B. PARTICIPACIÓN EN EL FUNCIONAMIENTO Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS

La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

Los padres y madres así como el alumnado podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones.

Por otra parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad (LOMCE), séptima ley orgánica de Educación de la democracia española que se empezó a aplicar en el curso 2014–2015. La cual modifica la LOE solamente en determinados aspectos mediante un único artículo. El preámbulo II de la LOMCE se refiere específicamente a la temática que ahora nos ocupa en los siguientes términos: “La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado, familias y otros actores sociales, que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje.”

3. COLABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Presentado en el apartado anterior el marco legal, a continuación se explica el proceso de colaboración hasta llegar a la participación real, recogiendo propuestas de diferentes autores, que debería seguir el siguiente proceso:

- a) Fase teórica de *mentalización-familiarización*: actividades de contacto informal, son encuentros ocasionales, individuales o en grupos para conocerse, favorecerse y favorecer la comunicación tales como invitarles al centro, celebrar una reunión, a principio de curso, para que todos se conozcan, invitar a los padres para que presencien alguna actividad especial con los niños, visitar al niño en su medio familiar...
- b) Fase de *información-concienciación*: el educador debe informar a los padres a través de distintos medios y motivarles a que ellos mismos también den información a la escuela. En esta parte del proceso de implicación de las familias la clave es la tutoría, que abarca un conjunto de actuaciones plenamente integradas en la función docente.
- c) Fase de *implicación o de soporte al trabajo* de clase: las actividades que se propongan tiene como finalidad el sensibilizar a las familias en el modelo educativo que va a seguir el centro. Debe intentarse que todas puedan ser útiles al centro.



Este tipo de colaboración se realiza a tres niveles con actividades de distinto grado de implicación:

- Colaboración: acompañar a los niños en salidas, elaborar materiales,...
- Cogestión: a nivel de gestión de centro, a través de los Consejos Escolares y Asociaciones de padres y madres.
- Responsabilización a nivel de aula: En este apartado queremos hacer una especial mención a la interesante propuesta de comunidad de aprendizaje donde el profesorado, alumnado y familias trabajan conjuntamente para favorecer el rendimiento escolar en un primer lugar y el progreso social en segundo, de tal forma que se adquieran los valores necesarios para vivir en sociedad de forma solidaria (Flecha, 2006).

Uno de los espacios que crea una comunidad de aprendizaje para la participación es el grupo interactivo. En este grupo el docente le asigna una actividad a la persona voluntaria que pueden ser madres, madres, tíos, abuelos, primos..., y cada 15 o 20 minutos cambia de grupo. Su tarea principal es dar apoyo al alumnado y potenciar las interacciones entre ellos y ellas.

Estos grupos interactivos anteriormente citados tienen gran aceptación por los miembros de la comunidad, ya que, no sólo los adultos intervienen en la vida escolar del alumnado disfrutando de esta rica interacción sólo por su variabilidad de edades, si no que, transmitimos cierto sentimiento de orgullo cuando la participación en estos grupos se hace por parte de sus familiares más directos, algo que, sin darnos cuenta, engrandece su autoconcepto y su autoestima, potenciando así el desarrollo de una inteligencia emocional en nuestro alumnado.

Cuando trabajamos los grupos interactivos en la etapa de infantil, la mejor forma para que alumnado se sienta cómodo y puede ser introducido en esta forma de trabajar, es que cada alumno presente a sus compañeros a su adulto conocido en asamblea, de forma lúdica y mediante el diálogo con los adultos que participan en el aula, los conoceremos a través de las preguntas que puedan surgir tras las presentaciones, los trataremos de una forma cercana para que sintamos la confianza de poder actuar con libertad en el aula, y tras esta dinámica de conocimiento se establecerán los grupos y se asignará el trabajo para cada uno de ellos, haciéndolos rotar por cada uno de ellos para que realicen todas las actividades y con una duración aproximada de 20 minutos para realizarlas.

4. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN GRUPOS INTERACTIVOS EN UN CONTEXTO REAL

Nos centramos en un centro escolar situado en un barrio de la ciudad de Málaga y en concreto en un grupo de alumnos de 4 años, son un grupo activo, maduro para su corta edad y con entusiasmo por aprender y participar en dinámicas, por esto, y porque esta forma de trabajar fomenta la cooperación, la inclusión y desarrolla la creatividad, por lo que nos animamos a introducir los grupos interactivos en el aula.

Como ejemplo de participación de grupos interactivos presentaremos dos actividades concretas, la primera en la que intervinieron los abuelos del alumnado de la clase y una segunda, en la que participaron nuestros hermanos mayores del cole. Tanto en una como en otra, se iniciaron los grupos con una dinámica de conocimiento y cohesión para establecer un clima de confianza adecuada.

PRIMER GRUPO: LA NECESIDAD DE LOS SERES VIVOS DE COMER Y BEBER

Este grupo surgió durante la realización de un proyecto relacionado con los seres vivos y por la necesidad que encontró el alumnado de alimentar a algunos seres vivos (pájaros-gorriones) del entorno cercano, el centro.



En la clase, dividida en 4 grupos y con una o dos abuelos encargados de dinamizar la actividad, se establecieron las siguientes tareas:

- Pequeño cartel con animales que podían aparecer en su entorno recortarlos y colocarlos en su medio natural colocándoles su nombre a cada uno.
- Hacer un comedero de pájaros utilizando materiales naturales y material reciclado y colocarlos en los árboles del centro.
- Hacer un bebedero de pájaros capaz de recolectar el agua de la lluvia, usando materiales reciclados.
- Dibujo libre con acuarelas haciendo hincapié en un uso adecuado del agua para realizarlo sin malgastarla.



SEGUNDO GRUPO: DÍA DE CUENTOS

Este grupo surgió para conmemorar el día del libro y se realizó con los hermanos mayores del alumnado, otros alumnos de 4º de primaria del mismo centro con el que se celebran todas las jornadas de convivencia que se planifican en el centro.

Establecidos los cuatro grupos de cada clase y buscando un espacio más amplio para la realización de las actividades, se asignan las tareas. En esta ocasión los únicos alumnos que rotan son los de 4 años ya que el grupo de 4º, es el responsable de dinamizar las actividades. Las tareas asignadas a cada grupo fueron:

- Hacer pequeñas marionetas de dedos con papel de personajes de cuentos para que ellos puedan contar sus propias historias.
- Contar el cuento "confundiendo historias" de Rodari, animando a los más pequeños a participar descifrando las historias.
- Crear un cuento usando tres imágenes de los Story Cubes, transcribiéndola en un papel para que quede recogida en los cuentos cortos del aula.
- Hacer un pequeño collage con personajes de cuentos, títulos de cuento y recortes varios





Para la realización de estos grupos no sólo nos planteamos la implicación de la familia como principio metodológico si no que, priorizamos dentro de nuestra propuesta pedagógica, la cooperación entre personas así como la inclusión de todas ellas.

5. A MODO DE CIERRE

La participación es un factor de calidad para el sistema educativo y un instrumento básico para la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomo, libre, responsable y comprometido con los principios y valores de la Constitución española y que legitima nuestra normativa vigente en todo el estado español.

Existen distintas formas de participación de las familias en los centros educativos: delegados y delegadas de padres y madres, a través de asociaciones o del AMPA, o formando parte de los Consejos Escolares.

Otra alternativa interesante en la que, como miembros esenciales de la comunidad educativa interviene la familia, es participando en experiencias diversas que se desarrollen en los centros y que faciliten el crecimiento integral de sus hijos e hijas tal como recogemos en la experiencia que hemos presentado en este trabajo.

Una práctica que con gran ilusión se inicia en Andalucía es el Proyecto PICBA FAMILIAS cuyo objetivo es unir a las escuelas, a las familias y a la comunidad en un plan que blinda la participación de todos y todas en nuestro sistema educativo. Este Proyecto pretende establecer una red de formación para elaborar material específico sobre las competencias clave y fortalecer la mejora del éxito educativo. El objetivo del Proyecto es la redacción de una Guía Didáctica sobre el currículo doméstico por parte de un grupo de trabajo formado por madres y padres asociados en las AMPAS participantes de toda Andalucía. Estas personas se convertirán en futuros expertos en el currículo doméstico y podrán desarrollar nuevas formaciones en cadena, todo ello para integrar el eje familia-comunidad en la propuesta de cambio educativo.

Con la participación de las familias contribuiremos al desarrollo de las reformas educativas, de acuerdo con las recomendaciones de progreso de la Unión Europea, de la Ley de Educación de Andalucía y las enseñanzas curriculares implantadas en esta Comunidad Autónoma. La implicación y la participación de las familias en la educación de sus hijas e hijos es, sin duda, una pieza fundamental en la incorporación definitiva de las competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que el alumnado aprenda en cualquier ámbito de la vida aplicando los conocimientos a la práctica.

Las Comunidades de Aprendizaje son otra forma de participación en los centros educativos donde se desarrollan a través de un proyecto de transformación social y cultural tanto en el centro educativo como en su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Trabajar por las niñas y niños es trabajar con sus familias, con su barrio,



con sus recursos, con la Universidad, con las Instituciones y Organismos y con todo lo que pueda ayudar. Esta convicción de que la escuela se construye con otras y con otros, se convierte en su filosofía educativa. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado.

En conclusión, sin participación no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos (Hernández y López, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Andalucía (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, 34–57.
- ▶ Andalucía (2008). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, 17–53.
- ▶ España. Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio. BOE N° 154, de 27 de junio de 1980. España. Ley Orgánica del Derecho de la Educación (LODE).
- ▶ España. Ley Orgánica 8/1985. BOE N° 159, de 4 de Julio del 1985. España. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).
- ▶ España. Ley 1/1990 de 3 de Octubre. BOE N° 238 de 4 de octubre de 1990 .España.
- ▶ España. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE). Ley 9/1995, de 20 de noviembre. BOE N° 278 de 21 de noviembre de 1995.
- ▶ España. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Ley Orgánica 10/2002. BOE N° 307, de 24 de diciembre de 2002.
- ▶ España. Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica 2/2006. BOE N° 106 de 4 de mayo de 2006.
- ▶ España. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ley Orgánica 8/2013. BOE N° 295 de 10 de diciembre de 2013.
- ▶ Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En A. García Albaladejo (dir), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ▶ Hernández, M.A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación familia-escuela. En *Aula Abierta*, 87, 2–36.
- ▶ Martínez, B.; Amador, L.V. y Musitu, G. y (2011). La relación entre familia y escuela. Un recurso ante la globalización. En L.V. Amador y G. Musitu (dir), *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.



PARTICIPATION PARENTALE À LA SCOLARITÉ, RELATIONS D'ATTACHEMENT AUX PAIRS, ESTIME DE SOI ET MOBILISATION SCOLAIRE DES ADOLESCENTS DE COLLÈGE

NATHALIA OUBRAYRIE-ROUSSEL, CLAIRE SAFONT-MOTTAY, EMELINE BARDOU,
HELENE RICAUD-DROISY

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail,
Toulouse, France

Mots-Clés : Participation parentale au suivi scolaire, attachement aux pairs, estime de soi, Motivation scolaire, adolescence.

Dans le cadre d'une approche développementale et interactionniste, cette recherche s'intéresse aux enjeux de la socialisation à l'adolescence via l'importance de la qualité perçue de la relation parent-adolescent et du soutien amical des pairs, dans le rapport à soi et au collège (Baharudin & Zulkefly, 2009). L'adolescent est supposé s'estimer et valoriser son rapport au collège selon la qualité des relations avec ses parents et ses pairs. Nous nous intéressons au point de vue des adolescents. Que pensent-ils de leurs relations aux parents et de leur implication dans leur suivi scolaire ? En quoi l'attachement aux pairs leur permet de pallier à la prise de distance avec la famille ?

CONTEXTE THÉORIQUE

Questionner les pratiques éducatives familiales de suivi scolaire en dehors de l'école via les déclarations des adolescents, permet de considérer quelle est leur part explicative dans la mobilisation scolaire des élèves et la constitution de leur image de soi comme sujet apprenant (Bardou & al., 2012). Selon Deslandes (1996) *la participation parentale au suivi scolaire* correspond au rôle des parents à la maison dans les activités de suivi des apprentissages scolaires de l'adolescent et leur implication dans les activités au collège. Elle identifie cinq sous-dimensions : *le soutien affectif* s'exprime par des encouragements, des félicitations, de l'aide aux devoirs, des discussions sur les choix à faire ; *la communication avec les enseignants* se traduit par des appels téléphoniques ou des rencontres ; *les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire* se traduisent par des questions sur l'école, les travaux et les résultats scolaires ; *la communication parents-école* se manifeste par la présence des parents à des réunions ; *la communication parents-adolescents centrée sur l'avenir scolaire* se réalise par des discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir.

La qualité perçue de *la relation d'attachement aux pairs* est aussi un facteur important de leur rapport à soi, à l'école et au savoir. L'attachement constitue un besoin social primaire qui se construit tout au long de la vie, change de forme et de visibilité avec l'âge (Bowlby, 1978). Durant l'adolescence, si les liens d'attachement aux parents restent étroits, les relations parent-adolescent se modifient pour gagner en réciprocité avec l'émergence de nouvelles figures d'attachement telles que les amis. L'attachement « sécuritaire » aux parents n'est pas contraire mais nécessaire au développement de l'autonomie des jeunes en favorisant l'exploration de l'environnement et l'ouverture au monde. Les remaniements identitaires propres à l'adolescence et les enjeux



liés à l'autonomisation font que l'adolescent recherche la sécurité de manière différente. Les parents restent un recours en cas de problème majeur. S'ils demeurent importants pour les prises de décisions à propos de l'orientation, les relations aux pairs prennent toutes leur importance dans le domaine des relations amoureuses et affiliatives. Le système d'attachement prend plus une fonction de régulations des émotions et de soutien de la part des figures principales d'attachement. Concernant *le rapport à soi*, l'estime de soi est retenue ici comme dimension évaluative de l'identité personnelle et sociale. Notre conception de l'estime de soi s'étaye sur une approche interactionniste qui combine les modèles de James (1890) et de Cooley (1902) en soulignant les effets conjoints de la perception de compétences et du soutien social (Harter, 1999). L'estime de soi trouve son fondement très tôt, via les premiers liens tissés entre l'enfant et ses parents. La valorisation de soi de l'enfant résulte de l'approbation perçue et reçue par les « autrui dits significatifs » ses parents, de ses propres réalisations ou activités, le confortant dans ses actes et le stimulant pour agir. En début d'adolescence, l'appréciation et l'approbation des pairs sont également recherchées avec plus d'intensité comme d'indispensables appuis à l'idée de soi (Meeus & al. 2002). La perception des réussites et des échecs dans des domaines importants pour soi et pour ceux qui comptent pour soi, contribuent à l'estime de soi. Ainsi, l'estime de soi est reliée à la réussite et à la motivation scolaire. Les élèves les plus motivés vont présenter un niveau d'estime de soi et un sentiment de compétence plus élevés. La motivation scolaire est un état dynamique fondé sur les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Elle nécessite d'être questionnée en vue de comprendre comment elle contribue à *la mobilisation scolaire du jeune* au regard de ses caractéristiques subjectives, de son parcours scolaire (redoublement, absentéisme, notes), de son histoire singulière à la fois scolaire et familiale (Rochex, 1995 ; Charlot, 1997 ; Prêteur & al., 2004).

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude s'inscrit dans une conception dynamique des relations parents-adolescents et des relations aux pairs favorables à l'autonomisation et à la mobilisation scolaire de l'adolescent. Dès l'enfance, la famille fournit un cadre de socialisation qui sécurise le sujet, à partir duquel il se construit socialement et affectivement. Cependant, à l'adolescence, le sujet doté de nouveaux outils intellectuels devient plus autonome par la pensée lui permettant de déployer une distance critique vis-à-vis de ses cadres de socialisation. Cette nouvelle réflexivité sur soi via l'évaluation de soi, lui permet de s'engager dans sa propre expérience et dans la mise en œuvre de son devenir. L'objectif est donc de comprendre les effets de l'estime de soi sur la motivation scolaire de l'adolescent de collège selon la qualité de la relation d'attachement aux pairs et la participation parentale perçue dans le suivi de leur scolarité.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons mené une étude extensive auprès de 148 adolescents français de 12–16 ans ($m = 13,89$ ans ; $\sigma = 1,33$) dont 43,2 % de filles ($n=64$) et 56,8 % de garçons ($n=84$) scolarisés en classe de Collèges publics en 6^{ième} ($n=33$, 30,4 %), 5^{ième} ($n=27$; 29,1 %), 4^{ième} ($n=43$, 18,2 %) et 3^{ième} ($n=45$, 22,3 %) générales. Trois outils ont été utilisés afin d'apprécier chacune de nos variables auxquelles les adolescents ont répondu collectivement en classe.

Une échelle de *participation parentale au suivi scolaire* du jeune, composée de 20 items (Deslandes, 1996) répartis dans 5 sous-dimensions, validées auprès de notre échantillon d'étude : le soutien affectif des parents (6 items ; $\alpha=.70$), les interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (4 items ; $\alpha=.75$), la communication parents-école (3 items ; $\alpha=.58$), la communication parents-adolescents/projets d'avenir (3 items ; $\alpha=.45$), la communication avec les enseignants (4 items ; $\alpha=.58$). *L'inventaire d'attachement aux pairs* version révisée (Greenberg & Armsden (1989) in Defelice, 1996) mesure le niveau d'attachement envers les pairs, ses amis les plus proches. 25 items ($\alpha=.92$) sont répartis selon trois dimensions : *le degré de confiance mutuelle et respect de l'autre* (10 items ; $\alpha=.88$), *la qualité de la communication* (8 items ; $\alpha=.84$), *le sentiment de colère et d'abandon* – aliénation (7 items ; $\alpha=.56$). La motivation scolaire évaluée à partir de l'échelle de Jozov & al., (2007) comprend deux dimensions : *le sentiment de compétence*



scolaire et du sentiment de contrôle face au travail (6 items ; $\alpha=.83$) et à la réussite scolaire et l'effort scolaire consenti par l'élève (6 items ; $\alpha=.81$). L'estime de soi a été évaluée via la version courte de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) (Bardou, 2011). Cette version en 18 items ($\alpha=.88$) comprend trois dimensions : le soi socio-émotionnel (8 items ; $\alpha=.42$), le soi physique (5 items ; $\alpha=.83$), le soi scolaire (5 items, $\alpha=.68$).

RÉSULTATS

Nous présentons ici les principaux résultats issus des régressions linéaires multiples réalisées en vue d'analyser les relations entre nos variables.

Influence des dimensions de la participation parentale sur l'estime de soi et la motivation scolaire.

Une faible prédiction de l'estime de soi par la participation parentale est constatée cette dimension est plus faiblement discriminante quant aux variations de l'estime de soi : le modèle prédictif est significatif expliquant 4,2 % de variance de l'estime de soi ($R^2_{ajusté}=.09$, $p<.001$). Toutefois, nous notons le seul effet majeur du soutien affectif parental ($\beta=.31$, $p<.003$) sur l'estime de globale et de cette même dimension du soutien ($\beta=.37$, $p<.00$) sur l'estime de soi scolaire. Concernant l'hypothèse de l'influence de la participation parentale perçue sur la motivation scolaire des collégiens, le modèle prédictif retenu explique 4.22 % de variance de la motivation scolaire ($R^2_{ajusté}=.10$, $p<.001$) confirmant les résultats d'études antérieures (Kellerhals & al., 1992). La communication parent-école ($\beta=.24$, $p<.02$) et le soutien affectif ($\beta=.29$, $p<.003$) sont les dimensions les plus prédictives. Les interventions des parents sur le quotidien scolaire favorisent la mobilisation au collège et le travail scolaire de l'adolescent (Bardou & Oubrayrie, 2012).

Influence des dimensions de la qualité de l'attachement aux pairs sur l'estime de soi.

Le modèle significatif obtenu, rend compte de 14.7 % de variance expliquée ($R^2_{ajusté}=.22$, $p<.000$) de l'estime de soi. Les dimensions Aliénation ($\beta=.31$, $p<.000$) et Confiance ($\beta=.29$, $p<.016$) contribuent le plus aux variations de l'estime de soi. La qualité de la communication n'influence pas l'estime de soi. Nous constatons aussi une influence de l'aliénation ($\beta=.35$, $p<.000$) et de la confiance sur l'estime de soi socio-émotionnelle ($\beta=.30$, $p<.02$). Le modèle obtenu rend compte de 12.9 % de variance expliquée ($R^2_{ajusté}=.20$, $p<.000$). Par ailleurs, l'aliénation aux pairs ($\beta=.35$, $p<.000$) influence un peu plus fortement que la confiance ($\beta=.30$, $p<.02$) le soi physique des collégiens. Le modèle obtenu explique ici seulement 4.5 % de variance expliquée ($R^2_{ajusté}=.08$, $p<.005$) du soi physique. Le degré de confiance mutuelle (source de sécurité) et le respect de l'autre ainsi que le sentiment de non colère et de non d'abandon (aliénation) semblent prévaloir pour assurer une estime de soi positive. D'après ces résultats, les adolescents semblent attachés aux pairs pour leurs valeurs sociales d'amitié. Une faible aliénation implique une estime de soi plus valorisée des adolescents notamment une meilleure estime de soi physique et un contrôle des émotions sociales. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils sont dépendants des pairs, mais plus ils éprouvent une confiance réciproque en leurs pairs, plus ils se valorisent. Face aux mêmes inquiétudes partagées (changement corporel, contrôle des émotions) ils se soutiennent mutuellement. Par ailleurs, l'attachement aux pairs n'influence pas la motivation scolaire. Pour les adolescents interrogés, les pairs sont considérés pour des aspects autres que scolaires, ils cloisonnent les domaines relations aux pairs et scolarité.

Influence de l'estime de soi sur la motivation scolaire.

Le modèle prédictif de l'influence de l'estime de soi explique 19.5 % de variance ($R^2_{ajusté}=.27$, $p<.000$) de la motivation scolaire. L'estime de soi globale ($\beta=.50$, $p<.000$) à elle seule, a un effet majeur sur la motivation scolaire. L'engagement dans le travail scolaire nécessite des représentations de soi positives favorisant la mise au travail scolaire et une mobilisation de soi en contexte scolaire (Bardou, 2011) comme expression d'un désir ou d'une résistance de soi face au travail (Charlot, 1997). L'introduction des dimensions de l'estime de soi dans ce modèle explique 40.9 % de variance de la motivation scolaire ($R^2_{ajusté}=.45$, $p<.000$). Le soi scolaire ($\beta=.66$, $p<.000$) prédit le plus fortement et logiquement la motivation scolaire étant donné que l'évaluation faite sur les performances scolaires renvoie directement aux représentations sur



les savoirs. Le soi socio-émotionnel ($\beta = .18, p < .000$) prédit dans une moindre mesure la motivation scolaire. La motivation au collège nécessite ainsi une régulation des émotions et des relations aux autres.

Influence conjuguée de la participation parentale au suivi scolaire, de l'attachement aux pairs et de l'estime de soi sur la motivation scolaire.

Le modèle prédictif retenu ici permet d'expliquer 46 % de variance ($R^2 = .50, p < .000$) de la motivation scolaire. La variable la plus prédictive de la motivation scolaire est le soi scolaire ($\beta = .65, p < .000$) suivi de la communication parent-école ($\beta = .19, p < .014$), du soi socio-émotionnel ($\beta = .19, p < .010$), suivis de la communication parents-enseignants ($\beta = -.17, p < .03$) mais à l'inverse, les adolescents ne perçoivent pas positivement la communication parents-enseignants comme favorable à leur motivation scolaire. Les adolescents souhaitent ainsi préserver leur relation avec les enseignants et ne souhaitent pas que les parents donnent un avis contraire. Pour eux, être au collège c'est un gage d'autonomie, c'est leur univers social, le lieu où ils travaillent de façon autonome.

CONCLUSION

Cette étude visait à articuler trois processus majeurs à la fois sociaux et plus individuels. Nous constatons la place centrale de l'estime de soi qui prend une part active dans la motivation scolaire des collégiens au regard de la participation parentale. Le soi scolaire, suivi du soi socio-émotionnel médiatisent plus particulièrement cette relation entre la participation parentale au suivi scolaire (notamment le soutien affectif parental) et la motivation scolaire de l'adolescent. Ceci rejoint le rôle actif du sujet dans son processus de personnalisation et de socialisation, confortant le modèle théorique interactionniste d'une socialisation active et plurielle (Mairieu, 1989). Par ailleurs, la qualité de la relation aux pairs en contexte scolaire rend compte de la dynamique des relations entre pairs et du niveau de l'estime de soi des collégiens et de leurs effets complexes et hétérogènes sur le rapport à collège. Les relations entre adolescents fondées sur la confiance, la cohésion, le soutien, la solidarité et l'intimité sont ainsi favorables à la valorisation de soi en contexte scolaire. Le bien-être des adolescents en milieu scolaire nécessite des liens de confiance mutuelle avec les pairs. L'attachement envers les pairs est un indice d'épanouissement psychique, de bien-être et d'estime de soi. Cette étude souligne ainsi la nécessité de prévenir le bien-être de l'adolescent en milieu scolaire en considérant la singularité de la réaction de chacun et le sens différent attribué aux situations de valorisation/dévalorisation en milieu scolaire via les pairs, les enseignants. Cette recherche réaffirme l'intérêt de prendre en compte autant les facteurs institutionnels, familiaux que les facteurs individuels/personnels et relationnels (influence des pairs) pour cerner les problèmes liés à la scolarité. L'étude dynamique de ces dimensions permet de considérer leur évolution dans le temps en fonction de la période du développement et du contexte scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ▶ Baharudin, R., & Zulkefly, N. (2009). Relationships with father and mother, self-esteem and academic achievement among college students. *American Journal of Scientific Research*, 6, 86–94.
- ▶ Bardou E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}*. Thèse de Doctorat de Psychologie Université Toulouse 2. Toulouse, France.
- ▶ Bardou, E., & Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales. *L'Orientation scolaire et professionnelle* 41(3), 343–367.
- ▶ Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : PUF.
- ▶ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- ▶ Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners'Sons.
- ▶ Defelice, A.F. (1996). *Contributing factors to the sex development of adolescent ex offending*. Thèse de Doctorat, Dept. de psychologie, Université de Caroline du Sud, Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.



- ▶ Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université Laval, Québec.
- ▶ Gecas, V. & Schwalbe, M.L. (1986). Parental behavior and adolescent self esteem. *Journal of Marriage and the family*, 48, 37–46.
- ▶ Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- ▶ James, W. (1890, Rééd. 1950). *The principles of psychology*. New York: Dover publication.
- ▶ Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M. & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)*. http://www.gres-umontreal.ca/pg/tedp/manuel_tedp.pdf.
- ▶ Kellerhals, J., Montandon, C., Rischard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de Sociologie*, 33(3), 313–333.
- ▶ Malrieu, P. (ss. dir. de) (1989). *Dynamiques sociales et changements personnels*. Paris: Ed. CNRS.
- ▶ Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119–132.
- ▶ Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- ▶ Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25(1), 93–106.



OUT OF SIGHT, OUT OF MIND? – THE ROLE OF FAMILY ENVIRONMENT IN ADOLESCENT ADJUSTMENT

ALICE MORGADO, MARIA DA LUZ VALE-DIAS

University of Northampton, Northampton, United Kingdom

University of Coimbra, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Coimbra, Portugal

ABSTRACT

Although many times underestimated, family still plays a crucial role in adolescence as a developmental context that can prevent risk and promote positive outcomes. Changes in society have involved an increasing number of new family arrangements, urging researchers to understand to what extent family structure and environment impacts individuals' psychological adjustment, not only in childhood, but also in adolescence, when rapid and multiple developmental changes occur.

Our paper focuses on the role of family environment and structure on internalizing and externalizing symptoms in adolescence. 489 Portuguese adolescents were asked to fill the Youth Self-Report, the Family Environment Scale, and a sociodemographic questionnaire.

Results suggest that family environment is related to psychological adjustment and needs to be addressed in prevention/intervention programmes. We found significant differences between traditional and non-traditional families in internalizing and externalizing symptoms, but those differences do not seem to be related to family environment. More research is needed in order to understand what other factors may be involved in non-traditional families' experiences that explain lower psychological adjustment in adolescence.

Keywords: family environment, family structure, internalising symptoms, externalising symptoms, adolescence, psychological adjustment

INTRODUCTION

Internalising and externalising problems have been defined as two broad dimensions in developmental psychopathology (Sourander & Helstelä, 2005). Externalising problems refer to "conflicts with other people and their expectations" (Sourander & Helstelä, 2005, p. 416) whereas internalising problems reflect internal stress, including anxiety, fears, depression, withdrawal, isolation, regressive behaviour, self-harm, and suicidal ideation.

In a study with young children, Stone, Otten, Engels, Kuijpers, & Janssens (2015) concluded that externalising problems contribute to the continuation of internalising problems. White and Renk state that "children who exhibit externalising behaviour problems also may be suffering internally (e.g., with anxiety and depression), resulting in internalising and externalising behaviour problems being highly comorbid" (2012, p. 159). As such – despite being different in nature – externalising and internalising problems show some complementarities and, many times, comorbidity. This question has been highly debated in studies with special populations of adolescents in which problems in adapting to the environment translate into anxiety,



depression and withdrawal, but also in aggressive and deviant behaviours with serious consequences for individuals and for society (Morgado & Vale Dias, 2017).

Although the relevance of studies with special populations is recognised, there are also important analyses needed in terms of normative adolescent development. Indeed, “plasticity and adaptation to disease and stress are key factors of normal development. It means that, as they grow, children will necessarily find some degree of trauma and adversity requiring their ability to adapt and react” (Rutter, 2010, p. 30).

The weight of family factors is not constant during development (LeBlanc & Janosz, 2002). That raises the challenge of understanding the dynamics of family structure and family environment in determining social outcomes as children develop. Adolescence is a developmental stage when individuals tend to spend less time with their families, as the interactions with peers increase in frequency and, in many cases, occur without adult supervision. “The relationship between adolescents and their parents involves a delicate balancing act, with parents struggling to exert the right amount of support and control while continuing to allow their adolescents to explore their autonomy” (White & Renk, 2012, p. 158). In fact, it is within the family that children will learn and rehearse social interactions, and, in that context, they will get reinforcements and/or punishments according to the adjustment of their conducts. This allows them to identify what sets of behaviours are acceptable and may be repeated and what behaviours should be avoided. The family is, indeed, a fundamental developmental context that has an impact on future developmental trajectories.

From the 20th century, the concept of family has suffered multiple and profound transformations with regards to its values, models and functions (Pires, 2005). With such transformations, childhood and adolescence experiences have been impacted. All across Europe, there is a trend towards fewer marriages, more divorces, and a rise in births outside marriage (Eurostat, 2016). As an obvious consequence, there are increasing numbers of families that do not have a marital subsystem, that is, that consist of one-parent households organised more commonly around the mother. Besides this, remarriage families (and stepfamilies) have also increased in frequency as a result of social and family transformations, that is, remarriage families, when the marital subsystem includes just one parent, whereas the other element of the couple is not a parent of the children. As Tabora Simões, Vale Dias, Formosinho, and Fonseca (2007, p. 799) point out, “child rearing tasks are now shared, not only by biological parents, but also by their new partners, and children usually also acquire new fraternal relationships created by cohabitation more than by strictly biological bonds”.

Considering the above mentioned social and family transformations, it is, thus, relevant to look at specificities within new family arrangements and the developmental consequences entailed. As Oliva, Arranz, Parra and Olabarrieta state, “the position adopted by experts in relation to this question has changed from an initial stance in which the intact or traditional family model was considered the most capable of guaranteeing adequate child development, with the rest being viewed as lacking to some degree or another, to the current view in which diverse types of families are seen as just as suitable as the traditional model, providing they are able to satisfy the needs of the children living in them” (Oliva et al., 2014, p. 10). It is, therefore, important to understand if new family arrangements may impact the children’s adjusted development.

This paper focuses on the role of family environment and structure on internalising and externalising symptoms in Portuguese adolescents through two hypotheses: (1) family structure impacts family environment as well as internalising and externalising symptoms; and (2) family environment is correlated with internalising and externalising symptoms in adolescence. The rationale behind these hypothesis was that family structure impacts psychological adjustment through its effect on family environment.



METHOD

PARTICIPANTS

Participants were recruited from three schools from the region of Coimbra (Portugal) and included all the individuals who, together with their parents, agreed to collaborate. This occasional sample included 489 individuals between 9 and 17 years old, with the socio-demographic characteristics presented in Table 1.

Table 1: Sample Description.

Sociodemographic Characteristics	Frequency	%
Gender		
Male	193	39.5 %
Female	295	60.5 %
TOTAL	489	100 %
Age		
9	13	2.7 %
10	81	16.6 %
11	87	17.8 %
12	66	13.5 %
13	82	16.8 %
14	68	13.9 %
15	25	5.1 %
16	40	8.2 %
17	27	5.5 %
TOTAL	489	100 %
School Year		
5	83	17.0 %
6	94	19.2 %
7	74	15.1 %
8	75	15.3 %
9	79	16.2 %
10	23	4.7 %
11	43	8.8 %
12	18	3.7 %
TOTAL	489	100 %
Socioeconomic Status		
Low	63	12.9 %
Medium	243	49.6 %
High	183	37.5 %
TOTAL	489	100 %



MATERIALS

The studied variables were measured through an assessment protocol that included a set of self-report questionnaires. The choice of measures was guided by the robustness of its psychometric characteristics, the potential for collective (classroom) and anonymous data collection, its accessibility for individuals with reading skills at a basic level and the potential for replication in distinct cultural contexts and internationally.

Socio-demographic conditions were assessed through a socio-demographic questionnaire created specifically for this research, including questions regarding the individuals' living conditions in order to determine socioeconomic status as well as several questions regarding their gender, age, school year and family structure.

Participants filled in the Portuguese version of the Youth Self Report (YSR, Achenbach, 1991; Fonseca & Monteiro, 1999), with 119 items concerning specific internalising and externalising behaviours and thoughts. Factors of this scale are organized in two clusters: "externalising problems" ("Antisocial" and "hyperactivity/attention problems") and "internalising problems" ("anxiety/depression", "withdrawal", and "thought problems"). Both clusters presented good internal reliability (respectively, $\alpha = .88$ and $\alpha = .89$).

Perception of family environment was measured with the Portuguese version of the Family Environment Scale (Moos & Moos, 1986; Matos & Fontaine, 1996), a questionnaire composed of 90 items, corresponding to a scale spread from 1 to 10. In the present study, a global score for family environment was used, presenting good internal reliability ($\alpha = .88$). Higher scores represent more positive perceptions of the family environment.

RESULTS

To test the first hypothesis, that family structure impacts family environment and internalising and externalising symptoms, a one-way ANOVA was performed. The sample for this study included a majority of individuals living in traditional two-parent families (79%), with 17% living in one-parent families, 3% in families where at least one of the parents remarried and 1% in other types of family arrangements. Given the difference between the groups, individuals living in traditional families were included in a group (N=389) while individuals living in other family configurations were all included in a "non-traditional" group (N=100). No significant differences were found on family environment between children in traditional and non-traditional family structures ($F(1, 488) = 3.45, p = 0.06, \eta^2 = 0.01$), as shown in Table 2. On the contrary, there were significant differences between traditional and non-traditional family structures in terms of externalising ($F(1, 488) = 4.48, p < 0.050, \eta^2 = 0.01$) and internalising symptoms ($F(1, 488) = 3.88, p < 0.050, \eta^2 = 0.01$), with those from non-traditional types of families presenting higher scores.

Table 2: One-way Analysis of Variance: Internalising/Externalising symptoms and family environment by family structure (traditional and non-traditional).

Dependent variables		SS	df	MS	F	P
Externalising	Between groups	193.26	1	193.26	4.48	< .05
	Within groups	20217.15	488	43.13		
Internalising	Between groups	234.92	1	234.92	3.88	< .05
	Within groups	28582.46	488	60.56		
Family Environment	Between groups	4429.81	1	4429.81	3.45	.06
	Within groups	574563.31	488	1285.38		

The second hypothesis was tested through Pearson correlations between family environment and internalising and externalising symptoms as shown in table 3. Modest but significant negative correlations were found



between family environment and the other two factors. Also, internalising and externalising symptoms showed a positive and moderate significant correlation.

Table 3: Correlations between family environment and internalising and externalising symptoms.

	Family Environment	Externalising	Internalising
Family Environment	1	-.34**	-.23**
Externalising		1	.59**
Internalising			1

**p<.01; *p<.05

DISCUSSION

This research intended to understand the role of family structure and family environment on internalising and externalising symptoms in adolescence. Overall, we found that both family environment and family structure (i.e. living in a traditional household vs living in other types of family arrangements) are related to internalising and externalising symptoms.

With regards to family structure, there were significant differences between children in different family arrangements in terms of both internalising and externalising symptoms. Indeed, despite small effect sizes, the current study provides support to the idea that living in a traditional family may protect children directly from externalising and internalising symptoms. The same applies to the relationship between family environment and internalising and externalising symptoms, which presented significant negative correlations with externalising symptoms showing a stronger correlation with family environment. As such, it seems clear that both family structure and family environment are related to psychological adjustment in adolescence.

The second hypothesis of this study assumed that family environment would also relate to psychological adjustment which was indeed the case. However, as previously mentioned, family environment does not relate to family structure. Based on these results, it seems reasonable to assume that there are other aspects impacting families' conditions that make children more prone maladjustment. Therefore, other unanticipated factors may be impacting different family structures, making living in non-traditional families a risk factor for externalising and internalising problems. In this regard, previous literature (Oliva et al., 2014) has considered, for instance, living conditions, parental stress, parental custody arrangements and well-being.

This study shows the important relationship between family environment and psychological adjustment, as well as between family structure and psychological adjustment. Although both family dimensions are related to psychological adjustment, it seems that family structure is not related to family environment. Thus, although family structure may have a role in psychological adjustment in adolescence, it is not fully related to the fact that non-traditional family arrangements involve generally poorer family environments (even considering that family environment is related to psychological adjustment). More research is needed in order to understand what other factors may be involved in non-traditional families' experiences that explain this.

In the future, it would be important to further study this topic and understand what exactly exists in non-traditional families that make children more vulnerable. It would also be important to gather a bigger sample of non-traditional families to compare different sub-groups (e.g. one-parent families, remarriage families, and other family members as main caregivers), gathering information on time spent since children live in new types of arrangements, their living conditions, routines and well-being of family members.



REFERENCES

- ▶ Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- ▶ Eurostat (2016). *Marriage and divorce statistics*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriage_and_divorce_statistics
- ▶ LeBlanc, M., & Janosz, M. (2002). Regulação familiar da conduta delinquente em adolescentes. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família: Uma abordagem científica* (pp. 37–92). Coimbra: Almedina.
- ▶ Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2017) Portuguese juvenile delinquents: An exploratory study from a sample of institutionalized young offenders. *Análise Psicológica*, 35 (2), 157–170. doi: 10.14417/ap.1219
- ▶ Oliva, A., Arranz, E., Parra, A., & Olabarrieta, F. (2014). Family structure and child adjustment in Spain. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 10–19. doi: 10.1007/s10826-012-9681-2
- ▶ Pires, H. S. (2005). Aspectos educativos do sistema relacional em famílias monoparentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 293–302.
- ▶ Rutter, M. (2010). Significados múltiplos de uma perspectiva desenvolvimentista em psicopatologia. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e adolescentes: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 27–68). Coimbra: Almedina
- ▶ Sourander, A. & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence: A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 415–423. doi: 10.1007/s00787-005-0475-6
- ▶ Stone, L., Otten, R., Engels, R., Kuyjpers, R., & Janssens, J. (2015). Relations between internalizing and externalizing problems in early childhood. *Child Youth Care Forum*, 44, 635–653. doi: 10.1007/s10566-014-9296-4
- ▶ Tabora Simões, M. C., Vale Dias, M. L., Formosinho, M.D., & Fonseca, A. C. (2007). Adolescence – Portugal. In J. J. Arnett (Ed.), *International encyclopedia of adolescence* (Vol.2). New York: Routledge (pp. 795–811).
- ▶ White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of Family and Child Studies*, 21, 158–171. doi: 10.1007/s10826-011-9459-y



L'ENFANT DANS SON
ENVIRONNEMENT CULTUREL
ET ÉCOLOGIQUE /
CHILDREN IN THEIR CULTURAL
AND ENVIRONMENTAL CONTEXT



FAVORISER LES LIENS PARENTS-ENFANTS PAR LA MÉDIATION ANIMALE

MANON GRANDVAL

RÉSUMÉ :

La médiation animale, définie en 1988 par l'association Zoothérapie Québec, est une

« activité qui s'exerce, sous forme individuelle ou de groupe, à l'aide d'un animal familier, soigneusement sélectionné et entraîné, introduit par un intervenant qualifié dans l'environnement immédiat d'une personne chez qui l'on cherche à susciter des réactions visant à maintenir ou à améliorer son potentiel cognitif, physique, psychosocial ou affectif ».

Cette médiation s'adresse à des publics différents qui présentent des problématiques de vie (handicap, troubles du comportement, maladie ou difficultés familiales, sociales, relationnelles...) mais elle peut également s'envisager dans une visée purement éducative.

Proposer des séances de médiations animales dans un cadre familial est l'occasion de faciliter les échanges entre l'enfant et sa famille. Nous présenterons les spécificités de deux types de séances avec les familles dans les domaines du handicap et de la protection de l'Enfance.

Ces séances ont en commun de créer des situations de **partage** et de **socialisation** : l'enfant s'ouvre à l'animal et aux autres personnes qui l'entourent. De plus, l'animal, de par sa spontanéité, crée souvent des effets de surprises qui favorisent les **interactions** dans le groupe.

S'occuper de l'animal permet à l'enfant de développer son **autonomie**. L'enfant prend conscience que, tout comme lui, l'animal a des besoins (manger, boire, se laver...), cela le responsabilise. L'intérêt de l'animal réside dans le fait qu'il soit vivant. Par conséquent, l'enfant crée facilement un lien d'attachement avec celui-ci. Ce lien, source de motivation, permet à l'enfant de **se surpasser** dans les tâches qu'il accomplit et aux parents de porter un regard positif sur leur enfant.

L'animal est aussi plein de douceur : il apaise l'enfant et l'aide à se poser, à prendre un moment pour lui. C'est souvent lors de ces précieux moments que l'enfant – tout comme ses parents – **extériorise ses émotions**.

Mots-clés : médiation animale, relation parents-enfants, interactions, attachement, polyhandicap, protection de l'enfance.

1. INTRODUCTION

Déjà au XVIII^{ème} siècle, Rousseau exprimait le caractère fondamental de la nature dans son traité : « Emile ou de l'Education ». Selon lui, la société dénature l'Homme : « dans l'ordre social, où toutes les places sont marquées, chacun doit être élevé pour la sienne [...] Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme » (Rousseau, 1817, p. 12). L'éducation devrait se tourner vers la nature qui redonne sa place à l'Homme comme individu à part entière et non uniquement comme une partie d'un tout. Rejoignant la pensée de Rousseau de manière plus contemporaine, le philosophe Lestel (2007)



pense que l'Homme est enclin à la solitude parce qu'il s'est déconnecté de la nature, c'est pour cela qu'il recherche la compagnie des animaux.

Depuis quelques années, la médiation animale, aussi connue sous le nom de zoothérapie, est une pratique qui commence à émerger en France. Elle s'appuie sur la dimension affective qui relie l'homme à l'animal. Ce lien peut être source de motivation et intégré à des pratiques éducatives. Cet article porte sur les apports de la médiation animale dans la relation parent-enfant, à travers l'exemple de deux types de séances avec des familles dans les domaines du handicap et de la protection de l'Enfance.

2. LA MÉDIATION ANIMALE OU ZOOTHÉRAPIE

1.1. NAISSANCE D'UNE PRATIQUE

L'Homme cohabite depuis toujours avec l'animal. Leurs liens ont évolué au cours des siècles : l'Homme considérant en premier lieu l'animal comme outil de travail, puis petit à petit comme un être à part entière. En 2015, l'article 515-14 du Code civil corrobore cette représentation en reconnaissant que « les animaux sont des êtres vivants doués de sensibilité ». Bien avant cette reconnaissance officielle, une nouvelle tendance s'est développée : l'animal de thérapie.

Dans les années 80, le terme *zoothérapie* se développe aux États-Unis et au Canada. En 1988, l'association Zoothérapie Québec la définit comme étant

« une intervention qui s'exerce sous forme individuelle ou de groupe, à l'aide d'un animal familier soigneusement sélectionné et entraîné, introduit par un intervenant qualifié auprès d'une personne en vue de susciter des réactions visant à maintenir ou améliorer son potentiel cognitif, physique, psychologique ou social. » (Zoothérapie Québec, 1988).

En France, on préférera l'appellation médiation animale plutôt que zoothérapie qui peut porter à confusion avec le terme de thérapie.

Cette pratique n'est pas si récente. Les effets bénéfiques de la présence des animaux auprès de l'Homme sont connus depuis des siècles. Le premier programme dit de « zoothérapie » date du IX^{ème} siècle. En Belgique, des médecins ont décidé de confier la garde d'oiseaux à des malades en phase de convalescence afin qu'ils reprennent confiance en eux (Belin, 2000). En Angleterre, à la fin du 18^{ème} siècle, l'institution « Yord Retreat » voit le jour suite à l'exaspération d'un homme, William Tuke, quant aux méthodes cruelles des asiles. Il instaure une nouvelle pratique qui consiste à responsabiliser les patients à travers le soin de lapins et de volailles. Cette méthode est encore d'actualité. Depuis 1867 et encore de nos jours, un centre allemand soigne les personnes épileptiques grâce aux contacts d'animaux de ferme, sauvages ou encore d'oiseaux, de chats, de chiens et de chevaux. Aux États-Unis, en 1919, les chiens font partie de l'hôpital Sainte-Elisabeth de Washington comme étant des compagnons à part entière des personnes atteintes de troubles psychiatriques.

Tous ces exemples font état de la prise de conscience des établissements de santé et de leur personnel quant aux effets bénéfiques de la relation à l'animal. Ce n'est pourtant qu'en 1950 qu'un psychologue américain va s'attacher à démontrer le rôle de la *thérapie facilitée par l'animal* (TFA). Le psychiatre Levinson s'intéresse à la zoothérapie suite à une expérience qu'il a vécue : alors qu'il parlait aux parents du petit garçon autiste qu'il suivait, le chien de Levinson, présent par hasard ce jour-là, en profita pour venir jouer avec le petit garçon. Le psychologue et les parents furent surpris de constater la naissance d'une interaction entre eux. À la fin de la séance, le petit garçon parla pour la première fois en demandant à revoir « *Dr Jingles, ce drôle de médecin* », selon ses mots. Cette observation incita Levinson à se pencher sur l'étude de la TFA. Une dizaine d'années plus tard et à travers ses expériences, il démontre que l'animal a une fonction de « guide » dans la psychothérapie, ainsi qu'un rôle de « catalyseur social » et de confident. Il en déduit finalement que



les animaux, notamment grâce à leur acceptation inconditionnelle, facilitent la communication et contribuent à sécuriser l'environnement, favorisant ainsi l'augmentation de l'estime de soi.

Plus récemment, dans les années 70, le professeur Montagner apporte à son tour des éléments en faveur de la médiation animale. Il s'intéresse particulièrement aux impacts de cette dernière sur le développement et les apprentissages de l'enfant, ainsi que sur ses relations avec l'animal au sein de sa famille et dans le groupe scolaire (Montagner, 2002).

1.2. LA RELATION AU VIVANT COMME SOURCE DE MOTIVATION

Ce qui caractérise avant tout la médiation animale résulte dans la relation à un être vivant. C'est dans cette spécificité que l'enfant va trouver sa motivation. En s'appuyant sur des faits historiques, Willems (2011) émet l'hypothèse que le but de la domestication des animaux ne serait pas utilitariste mais proviendrait en premier lieu des bénéfices affectifs dus à leur présence. Les enfants ont une curiosité naturelle pour l'animal. Sa « proximité animée et réactive fait que l'enfant se sent moins seul, d'une façon que ne peuvent faire ni les jouets ni les jeux, ni la télévision ni les cassettes, ni même les médias interactifs » (Melson, 2009). L'animal est bénéfique à l'enfant par sa seule présence. Prendre part à une intervention de médiation animale de façon active ou même passive, apaise.

D'autre part, les histoires racontées aux enfants mettent souvent en scène des animaux comme des personnages. Depuis tout petit, l'imaginaire de l'enfant est en lien avec la représentation véhiculée par les livres et les dessins-animés. Par voie de conséquence, l'animal a un impact sur chacun et donc sur ce que transmet la famille à l'enfant. L'image, que les parents se font des animaux ou d'une espèce en particulier, influence sur la relation qu'entretient l'enfant ou non avec ces derniers. Cela dépend également de la place qui est faite à l'animal dans la famille.

De plus, en contemplant l'animal, un constat peut être fait : il nous ressemble et se différencie à la fois. En effet, nous pouvons observer des similitudes physiques et comportementales chez certains animaux. Cependant, l'enfant peut remarquer qu'il ne lui ressemble pas tout à fait : il ne parle pas, n'a pas le même habitat ni le même comportement alimentaire. L'enfant fait souvent part d'anthropomorphisme à l'égard de l'animal, c'est-à-dire qu'il lui prête des comportements ou des sentiments humains.

L'institut de zoothérapie du Québec souligne que « l'attention est plus facilement retenue et la concentration meilleure lorsque la cible est « vivante » et donc intéressante ». Le lien créé entre l'enfant et l'animal est source de motivation.

3. LA MÉDIATION ANIMALE AU SERVICE DES LIENS FAMILIAUX

1.3. MÉDIATION ANIMALE, FAMILLES ET ENFANTS EN SITUATION DE POLYHANDICAP

3.1.1. Pourquoi favoriser les liens ?

Tous les parents s'imaginent plus ou moins comment sera leur enfant à venir, c'est le commencement de la parentalité. L'enfant imaginaire est à la fois l'enfant que les parents souhaitent avoir, entremêlé à la nostalgie de leur enfance et au désir de remédier à ce qu'ils n'ont pas pu avoir. Lors de la naissance, les parents confrontent leur représentation de l'enfant imaginaire à l'enfant réel. Or lorsqu'il y a un handicap, le fossé entre imaginaire et réalité est si grand qu'il peut créer ce que Sausse (1996) nomme la *blessure narcissique*. Inconsciemment, les parents se culpabilisent car ils renoncent à l'image de « bons parents », capables de réaliser un « bel-enfant ». La naissance devient alors un moment de remise en question. Il en est de même si



la maladie ou le handicap se révèle plus tard dans la vie de l'enfant. Les parents passent par des phases d'acceptation similaires à celles du deuil.

3.1.2. L'intérêt de l'animal

- Quand l'animal et le « prendre soin de soi » vont de pair

Selon Willems, « le fait d'avoir un animal qui, lui, respire la santé, peut évidemment avoir un effet restaurant » (2011, p. 304). Nous avons constaté que l'enfant peut être amené à s'identifier à l'animal. Si ce dernier est en pleine forme, il impulse une dynamique à laquelle l'enfant a envie de prendre part. Proposer une séance de médiation animale va bien au-delà du simple « être avec l'animal », le caresser : c'est l'occasion pour l'enfant en situation de handicap de passer du statut de soigné à celui de soignant. « Les animaux vont susciter chez les enfants ce besoin de s'occuper des autres ce qui va leur donner de l'expérience, alors qu'ils sont encore des enfants dépendants, d'avoir une créature dépendante d'eux » (Melson, 2009, p. 84). En effet, s'occuper de l'animal responsabilise l'enfant : il est acteur et garant du bien-être de l'animal. Les rôles sont inversés et l'enfant est valorisé dans les actions qu'il entreprend pour l'animal. L'enfant met un objectif derrière son action : l'animal a besoin de manger, de boire. L'animal a tout simplement besoin de lui, l'enfant peut mettre un sens sur ses actions et en constater le résultat. Il se sent utile. « Si nous avons tous besoin qu'on ait besoin de nous, il faut aux enfants, tout comme aux adultes, certaines opportunités pour qu'ils s'occupent des autres » (Melson, 2009, p. 83). L'aménagement de la séance permet à l'enfant d'être acteur. Lorsqu'il s'occupe de l'animal, son estime de soi croît. L'animal peut être un support pour l'autonomisation et la valorisation de l'enfant : il se reconnaît lui-même comme « capable de » et le regard de son entourage l'y encourage davantage.

- Valoriser les parents à travers les potentiels de leur enfant

Les parents espèrent le meilleur à venir pour leur enfant. C'est pourquoi les progrès que l'enfant va faire tout au long de sa vie revêtent une telle importance à leurs yeux. La réussite de l'enfant est assimilée par le parent comme une partie de son succès. En reconnaissant leur enfant comme « capable de », ils se reconnaissent, eux-mêmes, comme capables d'être parents.

Le professionnel, qui transmet aux parents les compétences de leur enfant, le reconnaît. Par ce biais il confirme ses capacités et lui accorde de l'importance. L'enfant renvoie à ses parents une part d'eux-mêmes. Donc, en portant un regard positif sur l'enfant, c'est également les parents qui sont visés. Dans son livre *Jeu et réalité*, Winnicott observe : « La mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit » (Winnicott, 2002, p. 205). Si les parents ne voient que le handicap de leur enfant, celui-ci ne pourra se construire qu'à travers cette image qu'ils ont de lui. « Si le visage de la mère ne répond pas, le miroir devient alors une chose qu'on peut regarder, mais dans laquelle on n'a pas à se regarder » (Winnicott, 2002, p. 207). Spitz a démontré à travers ses expériences autour de l'hospitalisme que le regard et l'attention que l'on porte à un enfant sont nécessaires à son épanouissement et même à sa survie. Le regard positif des parents sur leur enfant lui permet de se développer sur une base affective solide et de se sentir exister comme un individu à part entière. La médiation animale peut alors contribuer à créer des échanges positifs entre l'enfant et son parent sous forme d'interactions verbales, visuelles et tactiles. L'animal est « facilitateur ».

1.4. MÉDIATION ANIMALE ET LIEN PARENT-ENFANT JUGÉ DÉFAILLANT.

1.4.1. Pourquoi favoriser les liens ?

Les familles orientées vers les institutions de l'ASE présentent des difficultés d'ordre éducatif, affectif et/ou d'identification des besoins de leur enfant. Les situations familiales sont toutes différentes mais ont en commun d'avoir une ou plusieurs difficultés dans la relation parent-enfant. Selon Berger (2014), certains parents peuvent être « très inadéquats ». Il donne l'exemple des maltraitances physiques, psychologiques et sexuelles. Ces situations peuvent engendrer des carences affectives, éducatives et des troubles cognitifs. Malgré que l'enfant soit confié à une institution ou une famille d'accueil, il garde un lien affectif spécifique



avec ses parents qu'il idéalise parfois car le « travail de renoncement est impossible » : l'enfant ne peut faire le deuil de ses parents puisqu'ils sont toujours vivants (Berger, 2014, p. 50). Trouver un moyen pour maintenir le lien parent-enfant sans que ce dernier soit pathogène est donc un enjeu.

1.4.2. L'intérêt de l'animal

- L'animal générateur d'interactions

Le professeur Montagner (2002) a développé le concept de « compétences-socles » qu'il identifie comme les fondements permettant à l'enfant de s'adapter à son environnement et de répondre à ses propres besoins vitaux. Parmi ces compétences-socles, il distingue « l'élan à l'interaction » ayant pour finalité de rechercher l'affectivité. Pour lui, certains animaux disposeraient également de cet élan à l'interaction. Ces interactions ne relèvent pas forcément du langage verbal. Grâce aux caractéristiques qu'il présente, l'animal est un support à la communication en générant des stimulations vestibulaires, vibratoires et somatiques. Ainsi, les animaux apportent « apaisement, sécurité affective, réassurance, confiance en soi et auto-estime » (Montagner, 2002, p. 139).

Au-delà de ses comportements interactifs, l'animal est aussi un support à la relation parent-enfant par les réactions qu'il engendre. L'apaisement qu'il instaure et ses réactions surprenantes, sont sources d'échanges verbaux, visuels et affectifs entre l'enfant et son parent. Par exemple, le fait qu'un parent prenne un lapin sur ses genoux va créer un rapprochement physique avec son enfant. L'animal peut également faire remonter des souvenirs que parents et enfants peuvent partager. Aussi, les comportements des animaux peuvent surprendre et faire rire. L'organisation de la séance est alors une composante essentielle de la dynamique interactionnelle instituée : elle propose un espace propice à la détente et au rapprochement, et consent à la liberté d'entreprendre des actions.

L'enfant, comme ses parents, peut se rattacher aux activités autour de l'animal si la situation dans laquelle il se trouve devient menaçante ou difficile affectivement. Il peut aussi véhiculer indirectement un message que l'on souhaite faire passer.

- L'animal support de projection

Comme nous l'avons vu précédemment, les caractéristiques de l'animal qui peuvent être semblables aux nôtres sont sources d'attachement mais aussi de comparaison. Ainsi, l'animal peut devenir support de projection tant pour l'enfant que son parent. Cet aspect permet de rendre significatives les expériences vécues auprès de l'animal et d'éventuellement les transposer dans le contexte familial. La manière dont se comporte le parent à la fois envers son enfant durant la séance mais aussi envers l'animal peut révéler des pistes d'accompagnement.

Une petite fille de deux ans souhaite nourrir le cochon d'inde. Elle prend la boîte des graines et les transvase dans une gamelle. Elle en fait tomber quelques-unes à terre. Sa maman s'énerve, hausse la voix, et lui demande d'arrêter, elle lui donne une fessée. La petite fille va couper des légumes avec un couteau adapté, sa mère ne veut pas. La maman porte un lapin depuis un quart d'heure. Elle le serre avec étreinte et le positionne comme un nouveau-né dans les bras d'une mère. Elle nous dit que c'est son « bébé ».

Au travers de cette situation résumée, nous pouvons constater que les séances de médiation animale représentent un terrain neutre où l'enfant et son parent agissent naturellement. En l'occurrence, la maman présentée dans la situation éprouve des difficultés à proposer des repères et des limites sécurisantes à sa fille. Elle la freine dans ses découvertes et ne supporte pas qu'elle soit en mouvement constant. D'autre part, nous avons pu repérer que cette maman avait une obsession pour la propreté.

D'autres situations pourraient encore être décrites. Par exemple, il arrive fréquemment que certains parents se lient d'affection avec un animal et fassent abstraction de leur enfant même si celui-ci se met en danger. Des parents sont parfois absorbés par la relation avec l'animal et souhaitent la partager avec l'enfant : malgré des signes évidents de refus et de peur de la part de l'enfant, ils le forcent à entrer en contact physique avec l'animal.



La médiation animale crée un environnement projectif où des épisodes de vie peuvent être travaillés.

4. CONCLUSION

La relation homme-animal est loin d'être une lubie contemporaine. Elle permet à l'Homme de se rapprocher de la nature et d'interagir avec un être non-jugeant. Si la relation en elle-même offre des bénéfices, elle est aussi la porte ouverte à des situations de rapprochement intergénérationnel. Ainsi, associer un animal aux objectifs institutionnels permet d'intégrer un tiers qui amoindrit le caractère normatif et les conflits d'intérêts présents entre les parents et les professionnels. La médiation animale est comme son nom l'indique, un média. Il est nécessaire de penser à l'environnement pédagogique qui va entourer cette pratique pour que ses bénéfices soient palpables. « Quelle finalité ? Quels animaux ? Quelles activités ? Et, quel positionnement ? » sont les questions préalables à la mise en place d'activités associant les animaux.

5. BIBLIOGRAPHIE

- ▶ André, C., & Lelord, F. (2002). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: O. Jacob.
- ▶ Belin, B. (2000). *Animaux au secours du handicap*. Paris: Harmattan. Consulté du site : <http://www.harmatheque.com/ebook/2738488862>
- ▶ Berger, M. (2014). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris: Dunod.
- ▶ Institut de zoothérapie du Québec. Personnes handicapées. Consulté le 27/04/2017 du site : <http://www.institutdezootheapie.qc.ca/quebec/personnes-handicapees/>
- ▶ Lestel, D. (2007). *Les amis de mes amis*. Paris: Seuil.
- ▶ Melson, G. F. (2009). *Les animaux dans la vie des enfants*. Paris: Éd. Payot & Rivages.
- ▶ Montagner, H. (2002). *L'enfant et l'animal: les émotions qui libèrent l'intelligence*. Paris: Odile Jacob.
- ▶ Ringler, M. (2004). *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Paris: Dunod.
- ▶ Rousseau, J.-J. (1817). *Émile*. A. Belin.
- ▶ Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé: l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris: Calmann-Lévy.
- ▶ Willems, S. (2011). *L'animal à l'âme: de l'animal-sujet aux psychothérapies accompagnées par des animaux*. Paris: Éditions du Seuil.
- ▶ Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- ▶ Zoothérapie Québec. (1988). Notre définition de la zoothérapie. Consulté du site : <http://zootheapiequebec.ca/la-zootheapie/>



SUPPORTING EDUCATIONAL AND ACADEMIC SUCCESS OF IMMIGRANT CHILDREN: WHEN PARENTAL INVOLVEMENT IS DEPLOYED "AT THE MARGINS" OF SCHOOL

JOSÉE CHARETTE, JEAN-CLAUDE KALUBI

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Quebec, Canada

ABSTRACT

For many immigrant parents, educational and academic success of their children in the host society appears as one of the main motivations of their migration process and is fully part of the efficiency of the migratory project. Wishing to support their children but not managing all the information about schooling in the host society, some parents deploy strategies to support the educational and academic experiences of their children that sometimes differ from the terms proposed by school. This presentation aims to explore strategies deployed by newly immigrated parents to support their children's educational and academic experience in the host society. The originality of our study lies into crossing two views on the situation of interest and into exploring parents' strategies which are little addressed in the literature. Using a qualitative exploratory interpretative approach, through semi-structured interviews, our data collection was done with 6 intercultural community and school stakeholders [ICSS], and 25 newly immigrated parents. Our results are organized as follows: strategies deployed "at home", "in school", and "relating to the community". It seems that the actualization of parenting in school is subject to some terms imposed by school. Also, our results highlight an interesting gap between parents' mobilization and proactivity, and the fact that their strategies are often invisible for school, especially when they are deployed in the privacy of the family environment or in the community. Thus, our results emphasize the importance of recognizing different ways to accompany children in their educational and academic success and to support immigrant families' integration in school.

CONTEXT OF THE RESEARCH

For several newly immigrated families with school-age children, academic achievement of children in school is fully part of the efficiency of the migratory project (Charette, 2016; Suárez-Orozco, Carhill & Chuang, 2011). However, it seems that relationships between schools and immigrant family meet some challenges (Conus & Ogay, 2014). Among others, immigrant parents find themselves criticized in two opposite ways: «*Where are the parents? They don't get involved!*» or «*Get involved but not too much!*» (Changkakoti & Akkari, 2008). Hohl (1996) and Perier (2015) highlight the fact that parenting related to school is often defined by the scholastic institution and is rarely clarified for parents in general, including immigrant parents. In that sense, some writings emphasize on the incomplete mastery of newly immigrated parents of the school integrated by their children, and associated issues related to schooling in the host society (Bornstein & Bohr, 2011; Mondain & Couton, 2011).



In this perspective, a professional group is emerging in Quebec to specifically accompany immigrant parents who try to find their way in the school system: intercultural community and school stakeholders [ICSS]. The ICSS are both working in schools and in community organizations. Their main objective is to strengthen relationships between children, families, school and resources of the community in order to bring children to their full potential (TCRI, 2015). If similar stakeholders already existed before in school and in community environment, the tendency to specify a profile that accompanies immigrant parents in their appropriation of school makes us think that they are real needs in that area.

Various writings address parental involvement in different contexts and in diverse forms (Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein, 2011; Larivée, 2011). However, Moreno & Chuang (2011) and Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi (2008) point out that the deployment of parenting for immigrant parents is not always represented in researches in general, and not always observable from the school's perspective.

Thus, all these findings led us to this question: *How do immigrant parents support their child's educational and academic experiences in the migratory contexts?*

OBJECTIVE OF THE PRESENTATION

The results and the reflections presented in this communication are part of a broader research which aims to study the relationships to school and schooling of newly immigrated parents in Quebec. Specifically, we examined these parents' social representations (SR) with respect to the host and home societies' school systems as well as the strategies they deploy to support their children's educational and academic experience in Quebec's school context. The objective of this presentation is to explore these strategies, with a particular focus on those which are deployed at the margins of school.

METHODOLOGY

In order to meet our research objectives, we used a qualitative exploratory interpretative approach. Our data collection was done with:

- Six ICSS (6): 4 women and 2 men, working in 4 different administrative regions in Quebec (Canada), with 3 different mother tongues, from 4 different countries of origin, working with children or with parents from recent and older immigration.
- Twenty-five immigrant parents (25) who have been living in Quebec for six months to nine years: 17 mothers, 3 fathers and 5 couples mother-father; 17/25 admitted in the category «Economic application class» and 8/25 in the category «Refugee application class»; from 11 different countries of origin; with 7 different mother tongues; who live in the area of Montreal; with children who attend French schools (public or private); with at least one child born in their country of origin; who can speak French, English, or Spanish.

For both groups of participants, we have made semi-structured interviews. To access the complexity of the SR, we also used the technique of *free associations* with the group of parents (Carassus & Dosquet, 2010). Parents' interview guide was structured around three themes: 1) Migratory project and parenting; 2) SR of school systems in the country of origin and in the host society; 3) Perception of their child's educational and academic experience and parents' strategies to support it. The ICSS's interview guide was structured around four themes: 1) Nature of their work; 2) Perception of the immigrant families' needs related to school; 3) Perception of the strategies deployed by immigrant parents to support their child's educational and academic experience; 4) Practices deployed by ICSS to support immigrant parents in their appropriation of school.

Data was processed according to a thematic analysis of content, by a mixed coding (Mucchielli, 2009), using the software QDA Miner. Vertical and cross analysis were conducted on data.



RESULTS AND DISCUSSION

Data analysis led us to categorize our results as follows: strategies deployed by parents “at home”, “in school” and “relating to the community”. Vatz Laaroussi (1996) describes strategies as: *modalities of adaptation implemented by social actors, consciously or unconsciously, when facing situations, events and issues that are not fully mastered*¹ (p. 92). The concept of “strategy” seems more appropriate than the concept of “involvement” to represent our results, especially because of the increased mobilization of many parents to support their children’s educational and academic experience in the host society.

STRATEGIES DEPLOYED “IN SCHOOL”: SCHOOL EXPECTATIONS OF PARENTING

Strategies deployed “in school” are particularly referring to school-parent communications, in face-to-face, by phone or through written communications, parents’ volunteering at school or during outings, and involvement of parents in decision-making and in governance. In that perspective, the reading of the data shows the relevance to distinguish communications initiated by school, and the ones initiated by parents, since the parents seem more committed to the exchange with school when they initiated communication by themselves. For example, some parents translate messages they want to send to school with the computer from their mother tongue to French, some parents ask to make parents’ meetings by video calls, so that a member of the family abroad can attend the meeting.

However, it seems that when parents communicate with school to make claims or to express disagreements with some school practices, their demands are not always warmly welcomed. For example, some parents question teaching methods, subjects taught in school, or the forms of relationships between adults and children. One mother originating from Mexico, who has been living in Quebec for almost nine years tells:

She didn’t know a lot about maths, and I thought this wasn’t normal. So, I went to meet her teacher. And she told me: “It is forbidden to teach maths to your daughter, forbidden. Here, we are not teaching like they do it in Mexico” I was angry and decided not to care about her. I bought maths books and I taught maths to my daughter².

Thus, it seems like some newly immigrated parents find themselves in a difficult position, trying to get the best for their children, while school is telling them they have everything to learn about school and schooling in the host society. Our results also highlight that the updating of parenting skills at school seems to depend in part on the possibilities given to parents by school stakeholders to diverge from modalities usually expected by schools.

STRATEGIES DEPLOYED “AT HOME”: A LOT MORE THAN HELPING WITH HOMEWORK

Regarding strategies deployed “at home”, as expected, many parents are supervising homework and are following up on messages sent home by the school. However, our results show much more than that in regards to the investment of parents in strategies deployed “at home”. Indeed, some parents do additional academic exercises with their children at home, some of them use external resources to help their children with homework, some parents translate homework in their mother tongue to make sure they are helping their children adequately.

¹ Free translation from French to English.

² Free translation from French to English.



Also, our study shows the importance given by parents to the involvement in the *function of parenthood*, such as providing a safe environment to children, having discussions with children about school and life; establishing relationships with children based on trust; supporting the development of appropriate social skills and behavior, daily encouraging and congratulating children, having ambition for their children and putting pressure on children for them to succeed, adjusting parenting to the new living contexts.

Our results also put to light parents' proactivity to support their children's educational and academic experience. For example, some parents are paying French classes to their children before they enter school in Quebec, some parents choose the school attended by their children by moving, by using registrations' strategies, or by choosing private schools. One mother originating from Peru tells:

I think that to be satisfied by the school here, you have to choose. When I've learned that my daughter was supposed to go to this school, I found the best public school in town and we moved.³

Thus, parents' mobilization to access the best conditions of schooling for their children is often notable. After all, even if strategies deployed by newly immigrated parents "at home" are numerous, it seems that many of them are kept out of school, taking place at the margins of school.

STRATEGIES DEPLOYED "RELATED TO THE COMMUNITY" : MOBILIZATION THROUGH NETWORKS AND RESOURCES

Regarding strategies deployed by parents "relating to the community", two elements emerge particularly from the data: the investment of families in extracurricular activities and the use of the social network to understand school and schooling. Indeed, it seems like many parents enroll their children in extracurricular activities offered in the community such as: English courses, various leisure and sports (chess, dance, scouts), activities at the public library. Also, several families are participating in religious activities such as: meetings, moments of prayer, and social events between families.

In addition, several parents mentioned their personal researches, or peers' help to improve their understanding of school in their new living context. The following quotation illustrates the mobilization of parents in their use of the community resources and the establishment of mutual support networks between members of older and more recent immigration communities to support newly immigrated parents in their mastering of the school environment:

When I got here, I was not speaking French. I asked one of my friends to come with me to meet my child's teacher. She was not talking, she was just helping me as I want to express different things. Also, she knew about the culture, how to approach people. She had moved here a few years ago, so she knew (Mother originating from Mexico).

Strategies deployed "relating to community" favor the sharing of responsibilities with regards to children's education and development. However, these strategies are not always known and recognized by the schools, probably because they are put in place within networks which are little present in everyday life of school.

POINT OF VIEW OF ICSS: WHEN DATA OVERLAP...

In several cases, the point of view of ICSS overlap data collected from parents. Indeed, ICSS mentioned various strategies deployed by parents to support their children's educational and academic experiences such as: doing additional exercises to support academic learning made in the classroom, looking for resources

³ Free translation from French to English.



and extracurricular activities for their children, high-valuing literacy and study practices, putting pressure on children for them to succeed, the use of siblings, of people from immigrant and religious communities to help children with homework. One ICSS, working in the National Capital Region tells:

I knew a woman who was translating everything: work plans, maths homework... She was using dictionaries and Internet. (...) One day, she told me: «David, I can't get to the end of the month because I am not working and I am studying. Sometimes, at the end of the month, I don't have any money to pay for food because I am paying for private maths classes for my children.

The encounters with ICSS as part of our research allowed us to discover a significant perspective on a little-known reality: newly immigrated parents and strategies deployed to support their children's educational and academic experience, especially in the margins of school.

HOW CAN WE SUPPORT PARENTAL STRATEGIES DEPLOYED IN THE MARGINS OF SCHOOL?

In conclusion, we would like to propose some avenues for practices and for further reflections. In that perspective, our results show that the updating of parenting "in school" is subject to some terms imposed by the particular institution, which called into question the capacity of schools to recognize parents' strategies when these strategies differ a little from the definition proposed by the school.

Our results also highlight strong involvement of some parents in their children's schooling, despite little direct contact with the school. Therefore, it seems necessary to find a way to highlight the gap between parents' mobilization and proactivity to support their children, and the fact that their actions are invisible for school, especially when strategies are deployed in the privacy of the family environment, or in collaboration with the community. A look behind the scenes seems necessary in order to recognize and to value different ways to decline parental role, in particular in a migratory context. In that perspective, ICSS seems to have a unique and rich point of view on newly immigrated parents' need' and experiences in school.

It seems necessary to think about school, families and community relationships through a model of partnerships and co-education instead of a model *expert-receiver*, in order to recognize the contribution of all actors' competencies to support children's educational and academic experience (pupils, parents, school, community organizations and others).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- ▶ Bornstein, M.H & Bohr, Y. (2011). Immigration, acculturation et pratiques parentales. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, ÉTATS-UNIS LaMarsh Centre for Child and Youth Research, Faculty of Health, York University, CANADA (Publié sur Internet le 3 juin 2011).
- ▶ Carassus, D. & Dosquet, F. (2010). Comment mieux connaître les membres de sa communauté virtuelle pour un parti politique. L'utilisation du concept de représentations sociales. *Revue de littérature des méthodologies applicables*. Colloque IBIMA.
- ▶ Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 419–441.
- ▶ Charette J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants: regards croisés de parents et d'ICSSI*. Montréal, Canada: Doctoral thesis presented to University of Montreal.
- ▶ Conus, X. & Ogay, T. (2014) Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1) 35, 93–123.



- ▶ Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433.
- ▶ Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, États-Unis: Westview.
- ▶ Hohl, J. (1996, printemps). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 51–62. DOI: 10.7202/005126ar
- ▶ Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, 57(2), 5–19.
- ▶ Mondain, N. & Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. In F. Kanouté & G. Lafortune. *Familles québécoises d'origine immigrantes – Les dynamiques de l'établissement*. (p. 59–71). Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- ▶ Moreno, R.P & Chuang, S.S. (2011). Challenges facing immigrant parents and their involvement in their children's schooling. In S.S. Chuang & R.P. Moreno (dir.). *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation*. (p. 239–254). États-Unis: Lexington books.
- ▶ Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- ▶ Perier, P. (2015). L'enfant entre deux mondes: disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 48(1), 105–126.
- ▶ Suárez-Orozco, C., Carhill, A. & Chuang, S.S. (2011). Immigrant Children. Making a new life. In S.S. Chuang & R. P. Moreno (dir.). *Immigrant children – change, adaptation, and cultural transformation*. (p. 7–26). États-Unis: Lexington books.
- ▶ Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI). (2015). *Cadre de références aux intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSSI). Module 1: introduction au cadre de références des intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSSI)*. Montréal, Canada.
- ▶ Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *Lien social et Politiques*, 35, 87–97.
- ▶ Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.



SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIALES CHEZ LES PAIRS. SEPT PRATIQUES RECONNUES ET FRÉQUEMMENT OBSERVÉES DANS LES MILIEUX PRÉSCOLAIRES

EDITH JOLICOEUR, FRANCINE JULIEN-GAUTHIER, SARAH MARTIN-ROY

Université Laval, Département des fondements et pratiques en éducation, Saint-Anaclet-de-Lessard, Québec, Canada

Mots clés : Service de garde, préscolaire, incapacités, habiletés sociales, stratégies d'intervention, flexibilité.

Le développement des habiletés sociales est un enjeu capital chez les enfants qui présentent des incapacités (Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007; Odom, McConnell & Brown, 2008). L'incapacité correspond ici à une limitation des activités quotidiennes découlant d'une déficience associée à des états physiques ou mentaux ou à des problèmes de santé (Camirand, Aubin, Audet, Courtemanche, Fournier et Beauvais, Tremblay, 2001). En contexte d'inclusion, cibler l'enrichissement de leurs habiletés sociales facilite l'intégration (Odom, Schwartz et ECCRII Investigators, 2002). Pour y parvenir, Palacio-Quintin et Coderre (1999) rappellent qu'il est préférable de placer l'enfant dans un milieu préscolaire de qualité et stimulant.

Toutefois, les milieux de la petite enfance sont peu outillés lorsqu'il est question des interventions à privilégier auprès des enfants qui présentent des incapacités (Brown, Gatmaitan et Harjusola-Webb, 2014; Point et Desmarais, 2011). De même, lors de la transition vers le milieu scolaire, les enseignants mentionnent se sentir démunis pour répondre à leurs besoins (Chadwick et Kemp, 2002).

Devant l'absence de balises pour guider les intervenants, cette communication vise à identifier les stratégies que favorisent les éducatrices en service de garde pour soutenir le développement d'habiletés sociales chez des enfants ayant des incapacités. Cet aspect fait partie d'une recherche plus large ayant pour objectif d'évaluer l'implantation d'un programme touchant l'inclusion au préscolaire (Julien-Gauthier, 2012–2015).

Le cadre théorique se base sur l'approche écosystémique axée sur la résilience (Jourdan-Ionescu, 2001; 2011; Julien-Gauthier et Jourdan-Ionescu, 2011). Cette dernière tend vers le meilleur épanouissement possible de l'enfant face aux adversités qu'il rencontre et vise son bien-être et sa participation sociale optimale. En contexte de service de garde, ce développement se réalise lorsque l'éducatrice entre en interaction avec l'enfant. Ces interventions, dites de « résilience assistée », favorisent l'enrichissement de la résilience naturelle de l'enfant (Jourdan-Ionescu, 2011).

Afin de retracer les stratégies que les éducatrices utilisent, cette recherche cible sept milieux préscolaires de la région de Québec, dans la province canadienne du même nom. Ces environnements se distinguent tous par la présence d'un enfant ayant des incapacités inclus dans un groupe d'enfants typiques. De plus, l'éducatrice responsable du groupe désire s'engager dans une meilleure compréhension des stratégies



favorisant le développement social et communicationnel des enfants ayant des incapacités. Pendant l'année qu'a duré la collecte de données, ces intervenantes ont reçu de la formation renseignant sur le développement des habiletés sociales et la façon d'implanter des stratégies d'intervention éprouvées. De même, elles ont participé à des séances de coaching pour revoir, ajuster ou enrichir leur pratique.

Tout au long de ce processus, la réalisation de séquences vidéo dans les milieux permet de conserver des traces des stratégies utilisées en contexte réel. Ainsi, les données analysées dans le cadre de cette communication se concentrent sur deux périodes d'observation réalisées pendant l'automne 2013 et le printemps 2014. À ces deux moments, chaque milieu compte trois séquences vidéo de vingt (20) minutes ciblant des moments spécifiques, soit la collation, une activité libre et une activité structurée.

La *Grille d'observation de stratégies d'intervention* (Julien-Gauthier, 2005) permet la cotation des enregistrements vidéo. Cette grille comprend trois sections. Une première décrit des stratégies favorisant le développement des habiletés sociales. Une deuxième regroupe les stratégies favorisant le développement de la communication et une troisième cible l'environnement, les activités, les jeux ou le matériel.

Les résultats montrent que de façon globale, les éducatrices privilégient instinctivement certaines stratégies alors que d'autres s'utilisent moins spontanément. Quatre des stratégies les plus observées favorisent le développement des habiletés sociales et trois appuient le développement de la communication. Les paragraphes qui suivent détaillent les sept stratégies les plus fréquemment utilisées dans tous les milieux préscolaires observés.

Dans la section des stratégies favorisant le développement des habiletés sociales, la stratégie la plus observée consiste à *féliciter, encourager ou renforcer l'enfant*. Les félicitations verbales sont variées : « Sensationnel ! », « Tu y es presque ! » ou encore « Lâche pas ! ». Sur Internet, plusieurs documents suggèrent d'ailleurs une centaine de façons de dire très bien. Les encouragements peuvent également prendre d'autres formes, comme un sourire, un pouce en l'air ou une tape d'encouragement dans le dos. Des auteurs (Brown et Odom, 1995; Visoki et Poe, 2000) proposent que l'éducatrice encourage les enfants du groupe à se féliciter entre eux pour promouvoir une « culture d'encouragement ». Ainsi, lors d'un nouvel apprentissage ou lorsqu'un enfant (présentant des incapacités ou non) réalise un projet, les autres ont intérêt à souligner la réussite.

La deuxième stratégie la plus observée dans cette section est d'*utiliser un délai de réponse*. Meadan, Stoner, Angell, Daczewitz, Cheema et Rugutt (2014) expliquent cette stratégie sous deux perspectives. Premièrement, un délai de réponse peut être utilisé afin de laisser le temps à l'enfant ayant des incapacités de réagir à une demande. C'est notamment le cas lorsque l'éducatrice nomme l'enfant pour avoir son attention et attend quelques secondes afin de lui permettre de traiter la nouvelle information. Deuxièmement, ce délai de réponse se remarque lors d'une requête à l'enfant. Par exemple, l'éducatrice dit à l'enfant : « Prend ton chapeau. », puis attend quelques secondes avant de verbaliser une nouvelle consigne ou d'initier un mouvement. Les enregistrements montrent que ce délai s'observe de concert avec des demandes de plus en plus explicites. En reprenant l'exemple du chapeau, l'éducatrice, après avoir attendu quelques secondes, peut réitérer sa demande verbale, accompagnée d'un signe et laisser un nouveau temps de traitement à l'enfant. S'il n'agit toujours pas, l'éducatrice peut apposer ses mains sur celles de l'enfant et le guider dans le geste attendu.

La troisième stratégie se veut d'*établir des règles claires et de les rappeler fréquemment aux enfants*. Ces règles correspondent aux principales attentes de l'éducatrice responsable du groupe. Alors que certaines privilégient que les enfants ne lancent pas d'objets ou ne se poussent pas entre eux, d'autres vont s'assurer que les enfants se déplacent prudemment dans le local ou rangent leurs jouets une fois le jeu terminé. Afin de contribuer à l'intégration des règles, Meadan et al. (2014) préconisent l'ajout de repères visuels comme de petits pictogrammes ou des photographies représentant la règle. De même, il est préférable de limiter le nombre de consignes à cinq ou six afin que les enfants puissent se les rappeler. De plus, il est préférable que la formulation utilisée soit courte et que les termes soient simples et connus des enfants. Enfin, les auteurs mentionnent de rappeler les règles une à la fois. De leur côté, Julien-Gauthier, Legendre et Lévesque (2015)



indiquent que rappeler fréquemment les règles facilite la consolidation des apprentissages. Finalement, bien que les éléments nommés précédemment soient bénéfiques pour l'enfant ayant des incapacités, il s'agit d'une stratégie pertinente à mettre en place pour tous les enfants du groupe.

La quatrième stratégie consiste à *décrire les activités en cours et commenter les événements*. Il s'agit de nommer les routines et les activités qui auront lieu dans les prochaines minutes. Par exemple : « Nous allons mettre notre chapeau et nos sandales dans le vestiaire et aller à l'extérieur dans le bac à sable ». Meadan Ostrosky, Zaghawan et Yu (2012) nomment une variante, soit de décrire les actions que l'enfant réalise. Par exemple, lors d'un bricolage, l'éducatrice relate : « Tu choisis le papier rouge, c'est très bien. À présent, je vois que tu choisis le gros bâton de colle. » Cette stratégie permet de mettre des mots sur les actions entreprises, ce qui crée un cadre rassurant pour l'enfant et l'encourage à répondre verbalement.

Les trois prochaines stratégies entrent dans la section des interventions favorisant le développement de la communication. La première se rapporte à *l'utilisation d'un incitatif verbal*. McCarthren (2000) décrit cette stratégie comme une question posée afin d'obtenir une réponse verbale ou non. Par exemple, pour inviter l'enfant à intégrer un jeu de rôle, l'éducatrice peut s'adresser à celui-ci en disant : « Hugo et Juliette t'ont cuisiné un repas! Est-ce que tu viens jouer avec eux dans la cuisine? ». Cet incitatif verbal permet à l'enfant d'être attentif et de se sentir concerné par l'action qui l'entoure. L'ajout du prénom de l'enfant au début de l'incitatif : « Marie! Hugo et Juliette t'ont cuisiné un repas! Est-ce que tu viens jouer avec eux dans la cuisine? » renforce les effets de cette stratégie.

Ensuite, les éducatrices vont *employer des signes ou des gestes naturels pour soutenir la communication avec l'enfant*. Ces gestes peuvent correspondre à un code reconnu, comme le français signé, mais certains milieux modifient les signes utilisés afin qu'ils soient plus faciles à assimiler par l'enfant ou à réaliser par ce dernier. Par exemple, le signe « manger » demande un certain niveau de motricité fine. En effet, la personne doit rapprocher le bout des doigts d'une main jusqu'à ce qu'ils se touchent et porter cette main à ses lèvres. Ce signe pourrait être simplifié en ne conservant que la partie où la main se porte à la bouche. De même, en plus des signes reconnus, d'autres gestes naturels peuvent être intégrés afin d'augmenter le nombre de signes utilisés ou compris par l'enfant. L'utilisation de signes ou de gestes naturels augmente la compréhension et le maintien de l'attention. Enfin, dans certains milieux préscolaires, il est possible d'observer que les éducatrices pointent les objets faisant partie de la consigne, ce qui équivaut à une variante de la stratégie. À ce sujet, DiCarlo, Stricklin, Banajee et Reid (2000) soulignent que l'apprentissage du langage signé avec les jeunes d'âge préscolaire donne des résultats positifs chez tous les membres du groupe. En effet, l'utilisation des signes n'entraîne aucun effet réducteur du développement du langage verbal des enfants. En fait, il semble que leur utilisation favorise le développement du langage non seulement chez les enfants ayant des incapacités, mais chez tous les enfants qui l'utilisent.

La troisième stratégie favorisant le développement de la communication consiste à *soutenir la conversation*. Pour y arriver, l'adulte incite l'enfant à poursuivre ses verbalisations. Par exemple, il peut poser des questions ouvertes comme : « Que fais le garçon dans l'image? » et attendre la réponse de l'enfant. Il doit tenter de maintenir l'intérêt pour l'échange. Des indices peuvent être donnés à l'enfant pour favoriser une réponse : « Il c-c-c... Oui! Il court! C'est très bien! » Ou encore, si l'enfant pointe un oiseau à l'extérieur, l'adulte peut renchérir et demander : « Quel bruit fait l'oiseau? » et attendre la réponse de l'enfant. Après quelques secondes, si l'enfant ne dit rien, l'éducatrice peut donner la réponse. Girolametto et Weitzman (2007) incluent dans leur pratique l'importance d'encourager les enfants à se parler entre eux. Ainsi, l'éducatrice peut encourager les enfants à se faire des demandes entre eux ou à se relancer lors d'échanges.

En conclusion, bien que plusieurs stratégies améliorent la socialisation et la communication des enfants ayant des incapacités, certaines s'observent plus fréquemment dans les divers milieux observés. Ces stratégies semblent largement acceptées, simples d'utilisation et faciles à intégrer, peu importe le milieu. De plus, elles favorisent la résilience naturelle de l'enfant (Jourdan-Ionescu, 2011) puisqu'elles impliquent toutes une interaction entre ce dernier et l'éducatrice. Il s'agit donc d'un pas de plus vers le meilleur épanouissement possible de l'enfant et la consolidation de ses facteurs de protection.



RÉFÉRENCES

- ▶ Brown, T. L., Gatmaitan, M., & Harjusola-Webb, S. M. (2014). Using Performance Feedback to Support Paraprofessionals in Inclusive Preschool Classrooms. *Young Exceptional Children*, 17(2), 21–31.
- ▶ Brown, W.H. et Odom, S.L. (1995). Naturalistic peer interventions for promoting preschool children's social interactions. *Preventing School Failure*, 39(4), 38–43.
- ▶ Camirand, J., Aubin, J., Audet, N., Courtemanche, R., Fournier, C., Beauvais, B., Tremblay, R. (2001). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités – 1998*, Québec, Institut de la statistique de Québec, 516p.
- ▶ Chadwick, D. et Kemp, C. (2002) Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities, *Australian journal of special education*, 26, 50–68.
- ▶ DiCarlo, C., Stricklin, S., Banajee, M., et Reid, D. (2001). Effects of manual signing on communicative verbalizations by toddlers with and without disabilities in inclusive classrooms. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 120–126.
- ▶ Girolametto, L., et Weitzman, E. (2007). Promoting Peer Interaction Skills, Professional Development for Early Childhood Educators and Preschool Teachers. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 93–110.
- ▶ Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163–183.
- ▶ Jourdan-Ionescu, C. (2011). Intervention psychologique en déficience intellectuelle. Présentation. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 5–8.
- ▶ Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle : apport professionnel pour faciliter le développement et l'adaptation de la personne. *Revue québécoise de psychologie*. 32(1), 87–101.
- ▶ Julien-Gauthier, F. (2005). *Grille d'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées*. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- ▶ Julien-Gauthier, F., Legendre, M.-P., & Lévesque, J. (2015). Accroître la résilience des éducatrices en services de garde qui accueillent un enfant ayant un retard global de développement. Dans F. Julien-Gauthier et C. Jourdan-Ionescu (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (p. 34–48). Québec: Livres en ligne du CRIRES. Repéré à <http://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>
- ▶ McCarthren, R.B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 21–29.
- ▶ Meadan, H., Ostrosky, M.M., Zaghawan, H.Y. et Yu, S.Y. (2012). Using Coaching with Preschool Teachers to Support the Social Skills of Children with and without Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(2), 74–94.
- ▶ Meadan, H., Stoner, J., Angell, M., Daczewitz, M., Cheema, J., & Rugutt, J. (2014). Do You See a Difference? Evaluating Outcomes of a Parent-Implemented Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(4), 415–430.
- ▶ Nota, L. Ferrari, L., Soresi, S. et Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of intellectual disabilities*, 51(11), 850–865.
- ▶ Odom, S.L., McConnell, S.R., & Brown, W.H. (2008). Social Competence of Young Children: Conceptualization, Assessment, and Influences. In W.H. Brown, S.L. Odom, S.R. McConnell (Dir.), *Social Competence of Young Children: Risk, Disability, and Intervention* (pp. 31–59). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- ▶ Odom, S.L., Schwartz, I.S. & ECCRII Investigators. (2002). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In Odom S.L. (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (154–174). New York, NY: Teachers College Press.
- ▶ Palacio-Quintin, E. & Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ▶ Point, M., & Desmarais, M.-E. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, 39(2), 71–86.
- ▶ Visoki, A.M. et Poe, B.D. (2000). Can preschoolers be effective peer models? An action research project. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 66–73.



DEVELOPMENT AND CROSS-CULTURAL COMPARISON OF AGGRESSION IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN

EVA ŠÍROVÁ, HANA BERGEROVÁ

Charles University, Faculty of Arts, Psychology Department

ABSTRACT

The paper focusses on the different kinds of aggression, specifics of aggression in children in their developmental stages, developmental trajectories of aggression, gender differences in aggression, determinants of aggression, theories of origin of gender differences, and international comparisons of aggression. The objective of the research was to examine specifics of aggression in a Czech sample group, compare Czech results with the results of the other countries (Greece, France, Germany, Italy, Turkey, China, India, Venezuela, Colombia, Mexico and Peru), and examine the effects of age, gender, sibling birth order, and parenting styles on aggression. The mean of factors of aggression in the Czech sample was among the lowest of the countries mentioned above. We didn't find any significant difference among groups based on age, gender, sibling birth order or divorce of parents. The main finding was the discovery of eight significant correlations in boys and four significant correlations in girls between FTT's factors of aggression and their parents' upbringing styles.

Keywords: relational aggression, physical aggression, developmental trajectories of aggression, the Fairy Tale Test, parenting style

INTRODUCTION

We consider interpersonal aggression to be the delivery of a malicious stimulus to another person with intent to harm that person, in the expectation that the aversive stimulus will help the aggressor to attain some goal (Čermák, 1995).

Aggression occurs in four forms. The first option is that aggression does not manifest itself externally but it is experienced internally. This means that it appears in thought but not in action. Secondly, it can manifest through destruction and vandalism. The third option is that aggression is expressed verbally, i.e. curses, insults, ridicule etc. The last option, which is also the most typical, is that the individual is physically aggressive. In this case, the individual physically attacks another person (Hartl & Hartlová, 2000).

Although the above mentioned behavior is clearly maladaptive, the absolute absence of aggression may also mean an adjustment error. Furst (1998) believes that inhibiting aggression can lead to ego damage and may have significant negative consequences in an individual's future life. Similarly, Freud (1915, 1920) considers aggression an important element of personality. In early work, he believed that aggression was a mere reaction to the frustration of psychosexual instincts. Over time, however, he changed his mind to consider aggression to be of the same level as sexual instinct. He calls this instinctual aggression "the death drive". This instinct finds satisfaction in destruction and disintegration. Just like sexual instinct, the death drive must be controlled.



We divide child aggression according to its **form, function, and motivation**. According to the **form**, we divide aggression into **direct** and **indirect**. Indirect aggression is also known as relational (e.g., Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996; Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998; Vaillancourt, Brendgen, Boivin, & Tremblay, 2003; Warren, Richardson, & McQuillin, 2001). We divide aggression by **function** into **reactive** and **proactive**. Proactive aggression is also known as instrumental (e.g., Little et al., 2003; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998). We investigate the **motives** of aggression using the Fairy Tale Test (FTT), in which we find eight factors of aggression. These are **Oral Aggression (OA)**, Aggression as **Dominance (AGRDOM)**, **Instrumental Aggression (AGRINSTR)**, **Impulsive Aggression (AGRIMP)**, Aggression as **Envy (AGRENVY)**, Aggression as **Jealousy (AGRJEAL)**, Aggression as **Defense (AGRDEF)**, and Aggression as **Retaliation (AGRRET)**; Coulacoglou, 2010).

Oral Aggression (OA) is one of the most archaic forms of aggression. According to Melanie Klein (1932, 1989), it originates during the oral stage, which is usually divided into two phases. In the first stage the baby is satisfied with the milk. The second phase is characterised by the baby's biting, and therefore it is referred to as oral sadism. A child in this developmental period desires to destroy, empty and wear out the object. In his oral-stage research, Abraham (1924) found that if the „suction phase“ needs weren't satisfied, aggression in the oral phase became more pronounced. Abraham believes that the inability of a child to get satisfaction in the first phase of the oral stage is due to negative breastfeeding conditions. It is a widely accepted fact that breastfeeding circumstances are among the cornerstones of child development. If these conditions are insufficient and the child does not gain enough satisfaction, it will negatively affect the child's further development (Coulacoglou, 2010). Kline and Storey (1978, 1980) found that verbal aggression, independence, coldness, animosity, resentment, and impatience are features that suggest an orally pessimistic approach to the infant who was unhappy and disappointed at the breast. In the FTT, this factor is scored if the child uses words such as biting, chewing, tearing, swearing, cursing, spitting on someone, etc. (Coulacoglou, 2010).

Aggression as Dominance (AGRDOM) is one of the first instruments of child control (Coulacoglou, Souyultzoglou, & Atsarou, 2008). Murray (1938) describes dominance as the need to control the environment, the need to influence or control others. Dodge and Coie (1987) define proactive aggression as unprovoked behavior aimed at influencing others. This behavior can be caused by the child trying to get something (for example, certain benefits, subject or territory), or it can be personalized. In this case, the child aims to intimidate the other and gain a superior position. In the FTT, this factor is expressed as the need to dominate others or to prove oneself through aggressive means (Coulacoglou, 2010).

Instrumental Aggression (AGRINSTR) belongs to the adaptive forms of aggression, according to Fromm (1973). In his view, the aim of instrumental aggression is to obtain something that is necessary for a child to maintain his/her traditional lifestyle. However, Dodge and Coie (1987) are of the opinion that a child of proactive aggression does not only maintain the homeostasis of a given condition, but it also gains certain advantages. In the FTT, this type of aggression is commonly expressed as a desire to hurt or kill someone to get food or money (Coulacoglou, 2010).

Impulsive Aggression (AGRIMP) is an aggression that occurs without an external cause, but instead comes from an internal motive. In addition to impulsive aggression, this is listed in the literature under the terms explosive, affective, and hostile aggression (Coulacoglou, 2010). Anna Freud (1981) believes that in the case of impulsive aggression, aggressive fantasies and impulses are being realized. Atkins and Stoff (1993) describe impulsive aggression as a behavior that leads to harming another, with little or no benefit to the aggressor. In the FTT, we score Impulsive Aggression if the aggressive behavior of the character is based on its inner motives, which have no obvious explanation (e.g. jealousy, envy, etc.; Coulacoglou, 2010).

Aggression as Envy (AGRENVY) – According to Melanie Klein (1984), envy originates in the earliest stages of a child's development. This happens at a time when the child divides his/her world – the motherly breast – into two parts; a good breast, i.e. present and satisfying, and bad breast that is absent and frustrating. Fosshage (1998) describes envy as a feeling of lack and inferiority. It occurs when the individual believes he lacks certain material values, success in activities, or personal characteristics that someone else has, and



which play a key role in creating individual self-confidence. The more intense the feeling of envy, the more intense the rage and aversion to the person. In the FTT, Aggression as Envy is expressed by the desire to cause harm to someone who seems to be better in some respect than the individual himself/herself. This factor often occurs as a reaction to sibling rivalry (Coulacoglou, 2010).

Aggression as Jealousy (AGRJEAL), unlike Aggression as Envy, occurs in triadic relations. Aggression as Jealousy concerns only dyadic relationships (Coulacoglou, 2010). Jealousy occurs when an individual seeks to establish a relationship with a loved one, or when he/she has it and tries to preserve it. The feelings of envy in an individual are fear of loss, and anxiety and anger that is caused by the fear of betrayal. Accompanying feelings are often hatred and a desire for vengeance (Wurmser & Jarass, 2008). Aggression as a manifestation of jealousy often reveals Oedipus complex and sibling rivalry (Coulacoglou, 2010).

Aggression as Defense (AGRDEF) – The main goal of aggression as a defense is survival (Coulacoglou, 2010). According to Fromm (1973), most aggressive impulses are caused by defensive mechanisms. In his opinion, it is a spontaneous reaction to the intense and unjustly caused suffering of an individual. Furst (1998) believes that the loss of a significant adult or being abandoned in early childhood can cause feelings of distrust and disillusion. In this case, aggression serves as a defense against similar traumatic experiences. Aggression as a defense is a need to protect yourself or someone else who is in danger. This danger is imminent and is within the „here and now“ situation (Coulacoglou, 2010).

Aggression as Retaliation (AGRRET) is the first type of aggression that the child learns through experience. A child learns this when he/she is punished for bad behavior. Parental behavior has a dual origin in these situations – firstly, an attempt to raise a child, secondly, the release of parental negative emotions towards the child. This second type of parental aggression is perceived by the child as an act of retribution, which can be used in the future either as a need to regain control of the situation or as a need to gain justice (Coulacoglou, 2010). According to Fromm (1973), retaliatory aggression differs from defensive aggression at two major points. The first difference is that aggression as a retaliation arises in connection with the already existing detriment. The second is that the intensity of vengeful aggression is greater than defensive aggression. Kohut (1972) states that aggression as retaliation is related to narcissistic rage. It is characterized as a need for retribution for the injured grandiose self.

We based our research on the concepts of the **evolutionary trajectories of aggression** and from the **theories of gender differences in the manifestations of aggression**. Among the research objectives was the assessment of aggression among children in the Czech sample, the examination of the characteristics of the factors of aggression in the international sample, the comparison of the values of the impulsive aggression factor with the other countries (Greece, France, Germany, Italy, Turkey, China, India, Venezuela, Colombia, Mexico and Peru), the comparison of the aggression values by age (6–7, 8, 9–10 and 11 years) and gender (boys and girls), the assessment of the influence of sibling birth order and parenting styles on the development of aggressive behavior, and the comparison of the values of overall aggression with the values of the above mentioned countries.

METHOD

THE FAIRY TALE TEST

The Fairy Tale Test is a projective test for children aged 6–12 years and was developed as part of a doctoral thesis by Carina Coulacoglou, at the University of Exeter in Great Britain (1989–1993). Since then it has been standardized all over the world and has already been published in German, Greek, French, Hungarian, Italian, Slovenian, Spanish, Polish and Russian. As the projective and therapeutic value of fairy tales is now widely accepted after years of research, the FTT is the only standardized psychometric tool which utilizes the value of fairy tales on a diagnostic level. The construct validity of the FTT was examined in two ways: (a) Internal validity: through the application of factor analysis and the comparison between the



FTT factor scores and defense mechanisms, and (b) External validity: through comparisons with structured questionnaires of personality dimensions and disorders such as the Child Behavior Checklist for parents (CBCL), the Beck Youth Inventories (BYI) and the Aggression Questionnaire (AQ). The retest reliabilities range from moderate to high for the majority of variables.

The test consists of 21 cards, a manual, and 25 protocols. The cards are divided into 7 sets, each consisting of three cards that are presented to the child simultaneously. The protocols list the general set of questions the child will be asked. The manual contains the method for assessing the child's responses.

The characters depicted on the cards are part of one of three fairy tales – 'Little Red Riding Hood', 'Snow White and the Seven Dwarfs', and 'Jack and the Beanstalk'. In the stories, the thoughts and emotions of the characters are not clearly defined; for example, the reader is unaware of the underlying motive of the wolf's violent behavior: was he hungry or bad? Therefore, the children, through the process of identification, project his/her own thoughts, emotions or conflicts; whereas in the "scenes" consisting of two fairy tales (the last 2 sets of cards) they have the opportunity to develop their own story and sequence of events, independently to any familiarity with the classical version of the story.

The FTT is individually administered and lasts approximately 45 minutes. It should be completed in one session. If the child is not familiar with any of the stories, the test is rescheduled so that the child can have the opportunity to read the stories (or to be told the stories). Each set of cards is presented to the child in a standard sequence, one set at a time, whilst the rest of the cards are kept out of sight. The FTT is administered in the form of a semi-structured interview, with one of the standard questions being "what does each character feel and think?" The examiner notes the child's comments, non-verbal behavior, and the order in which the cards are chosen.

The FTT can be interpreted both quantitatively and qualitatively. Quantitative interpretation includes the rating and coding. Most of the 30 variables are rated on a 1–3 point scale. Some variables are rated as positive (+1) or negative (-1). The FTT evaluates 30 personality variables that fall under 6 broad aspects of personality functioning: Impulses (9), Desires (3), Needs (5), Ego Functions (8), Emotional States (3), Object Relations (2). In Qualitative interpretation we evaluate a large number of defense mechanisms, family dynamics (Oedipus complex, sibling rivalry, relationship with parents), Ego functioning (synthetic-integrative functioning, regulation and control of impulses, mastery and judgment and the quality of thought process) and the nature of anxiety. The raw scores of each variable are summed up reaching a total score. The total raw scores are converted into normalized T-scores ($M=50$, $SD=10$) to compare FTT variables and to account for any irregularities in the distribution of the scales.

EDUCATIONAL STYLE QUESTIONNAIRE

The Questionnaire of Education Styles for Children from 8 to 12 years old is an original Czech test (Čáp, Čechová, & Boschek, 2000). The test uses a nine field model. The questionnaire identifies four parenting components for each parent. They are: 1. an emotional positive component, 2. an emotional negative component, 3. a component of requirements and control, and 4. a component of freedom. By combining these elements, we gain a clearer idea of how the family's system operates. By merging the positive and negative elements, we determine the emotional relationship of the parent to the child. By combining the elements of parental requirements and control and freedom, we establish parental education. Through synthesising both of these components, emotional relationship and educational process, for one parent we get information about his/her type of parenting. By combining the mother and father's emotional relationship with the child, we establish the parents' emotional relationship to the child. Likewise, by combining the mother and father's educational process, we establish the educational background in the family as a whole. Synthesis of the mother's educational styles and the father's, i.e. emotional relationship and maternal education and emotional relationship and paternal education, we get a preview of the overall educational style of the parents.



RESEARCH SAMPLE

CZECH RESEARCH SAMPLE

The Czech research sample consisted of 91 probands: 35 boys (38 %) and 56 girls (62 %) aged 6 to 11 years old - 8 six-year-olds (9 %), 15 seven-year-olds (17 %), 21 eight-year-olds (23 %), and 11 nine-year-olds (12 %). The data was divided into 5 categories according to the size of the city where the children lived at the time of the administration. 28 (31 %) came from villages, 19 (21 %) from cities, 12 (13.5 %) from district towns, 12 (13.5 %) from regional towns and 19 (21 %) from Prague. There was no place of residence listed in one of the protocols. The survey consisted of 24 young children (28 %), 18 middle children (21 %), 31 eldest children (37 %) and 12 only children (14 %).

OTHER COUNTRIES RESEARCH SAMPLE

Table 1 gives demographic data from research samples from Greece, France, Germany, Italy, Turkey, China, India, Venezuela, Colombia, Mexico and Peru.

Country	Sample	Boys	Girls	Area of data collection
Greece	873	413	460	Athens
France	1107	559	548	Bretagne (17,2 %), middle France (14,3 %), east France (13,6 %), island Ile-de-France (16,1 %), north France (18,1 %), south France (8,5 %) a southwest France (13,4 %)
Germany	815	323	492	Bonn
Italy	963	501	462	north Italy (40 %), middle Italy (25 %), south Italy (35 %)
Turkey	500	234	266	Istanbul
China	500	235	265	Šen-šen, Handan, Peking, Tung-jing
India	1082	-	-	Bengalúr, Dillí, Kalkata
Venezuela	699	318	381	Plains (10 %), Zuliana (10,7 %), Andes (9,44 %), Eastern a Insular (15,16 %), Caracas (54,5 %)
Columbia	784	394	390	Bogotá (35 %), Medellín (21 %), Cali (21 %), Bucaramanga (4 %), Villavicencio (6 %), Barranquilla (14 %)
Mexico	1125	551	574	middle Mexico (Guanajuato a Morelos; 24 %), northwest Mexico (Sinoa; 11 %), west Mexico (Jalisco a Colima; 65 %)
Peru	778	380	398	Coastal area (province Lima; 39 %), tropical forest area (province San Martín and city Tarapoto; 33 %), mountain area (province Cusco and city Cusco; 28 %).

Tab. 1: *Demographics from the other countries* (Coulacoglou et al., 2008; Coulacoglou, pers. comm., 2016).

RESULTS

The results showed that the most common factor in the Czech sample was Impulsive Aggression (AGRIMP) (Tab. 2). The least scored factors were Aggression as Envy (AGRENVY) and Aggression as Jealousy (AGRJEAL). These results are in line with findings related to the occurrence of factors in the other countries. The order of frequency of aggression factors in boys and girls differed only at one point – the two least



matched factors were in the reverse order. AGRJREAL did not appear in the boys' sample once. The second least common factor was AGRENVY.

A Factor	GS	Average	Percent
AGRIMP	210	2,31	44%
AGRRET	109	1,2	23%
OA	50	0,54	10%
AGRDEF	41	0,45	8,5%
AGRINSTR	23	0,25	5%
AGRDOM	22	0,23	4,5%
AGRENVY	12	0,13	3%
AGRJREAL	10	0,11	2%

Tab. 2: Factors of aggression in the Czech sample.

The most frequent factor in the international sample was also AGRIMP. The least scored factors included AGRJREAL and AGRINSTR. European countries (Czech Republic, Greece, France, Germany, Italy), China and India scored the lowest for AGRJREAL, while Latin America (Venezuela, Colombia, Mexico, Peru) and Turkey scored the lowest at AGRINSTR. Our findings here suggest that the mentality and culture of a country's people can have an influence on the results we get from the FTT.

Comparing the values of AGRIMP with the results of the other countries, it was found that the Czech sample was ranked 10th, the penultimate place in the ranking (Tab. 3). The lowest average score was achieved only by India. The Czech sample was the closest to Germany. The country that achieved the highest score for this factor was Mexico.

Country	Average values AGRIMP
1. Mexico	3,23
2. Peru	3,18
2. Turkey	3,18
3. Venezuela	2,90
4. China	2,88
5. France	2,81
6. Columbia	2,70
7. Italy	2,57
8. Greece	2,54
9. Germany	2,11
10. Czech Republic	2,07
11. India	1,86

Tab 3: Countries according to the average values of the AGRIMP.

There were no significant differences in overall aggression by age (6–7, 8, 9–10 and 11 years) or gender (boys and girls). After examining the influence of sibling birth order on child aggression, there was no significant difference between the groups (the oldest, the middle, the youngest, and the only children). Even though middle children scored higher than other groups, this difference was not large enough to be considered significant. Furthermore, the effect of parental divorce on the development of aggressive behavior of the child was investigated. They also scored higher, but not enough so that it was considered significant. No significant difference was found when comparing international samples either. As far as the values of the total aggression according to the FTT are concerned, the countries do not differ significantly.



The next research question related to parental education styles. The results indicate that educational styles 1 and 9 could play a role in the development of child aggression. At a significance level of $\alpha = 0.05$, a **significant positive relationship** was found **in the boys sample** (Tab. 4) between the **AGRRET** and **AGRINSTR** and **negative emotional component of the mother (M-N)** and **the father (F-N)**. At a significance level of $\alpha = 0.05$, a **significant negative relationship** was found between **AGRIMP** and **father's component of requirements and control (F-C)**, and **father's freedom component (F-F)**. At a significance level of $\alpha = 0.01$, a **significant positive relationship** between the factor of **OA** and the **maternal freedom component (M-F)** was found in the boys, and a **significant negative relationship** between the **AGRIMP** and the **mother's component of requirements and control (M-C)**.

		M-P	M-N	M-C	M-F	F-P	F-N	F-C	F-F
OA	Pearson Correl.	-,095	,298	-,027	,589**	-,423	,279	-,001	,164
	Sig. (2-tailed)	,682	,190	,907	,005	,056	,221	,996	,477
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRIMP	Pearson Correl.	-,348	-,376	-,581**	-,104	-,146	-,242	-,474*	-,445*
	Sig. (2-tailed)	,122	,093	,006	,654	,529	,290	,030	,043
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRDOM	Pearson Correl.	-,139	-,062	,099	-,139	,061	,071	,083	-,008
	Sig. (2-tailed)	,547	,791	,668	,549	,792	,759	,720	,972
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRRET	Pearson Correl.	-,022	,518*	,171	,099	-,249	,469*	,169	,254
	Sig. (2-tailed)	,925	,016	,459	,669	,276	,032	,463	,266
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRENVY	Pearson Correl.	,017	-,028	,095	-,090	,040	,229	,226	,061
	Sig. (2-tailed)	,941	,905	,683	,698	,862	,319	,325	,792
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRJEAL	Pearson Correl.	.°	.°	.°	.°	.°	.°	.°	.°
	Sig. (2-tailed)
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRDEF	Pearson Correl.	,123	-,199	-,113	,009	-,012	-,105	,132	-,166
	Sig. (2-tailed)	,597	,388	,626	,968	,960	,650	,568	,473
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
AGRINSTR	Pearson Correl.	,210	,453*	,286	,016	,182	,507*	,184	,113
	Sig. (2-tailed)	,362	,039	,208	,945	,430	,019	,425	,625
	N	21	21	21	21	21	21	21	21

Tab. 4: Correlation between the FTT's Aggression Factors and Individual Components Educational Style Questionnaire for Children from 8 to 12 – Boys.

At a significance level $\alpha = 0.05$, a **significant positive relationship** was found **in girls** (Tab. 5) between the **OA** and the **positive emotional maternal component (M-P)**. At a significance level of $\alpha = 0.05$, a **significant negative relationship** was found between the factor of **AGRDOM** and a **component of mother's freedom (M-F)**. At a significance level of $\alpha = 0.01$, a **significant positive relationship** was found between the **AGRDEF** and **father's requirements and control component (F-C)**, and between the **AGRDOM** and a **component of the mother's requirements and control (M-C)**.



		M-P	M-N	M-C	M-F	F-P	F-N	F-C	F-F
OA	Pearson Correlat.	,326*	-,027	-,106	-,151	,079	-,064	-,061	-,166
	Sig. (2-tailed)	,043	,870	,522	,360	,637	,702	,715	,319
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRIMP	Pearson Correlat.	,029	-,054	,049	-,306	,316	-,192	,029	-,089
	Sig. (2-tailed)	,861	,745	,766	,058	,054	,249	,863	,596
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRDOM	Pearson Correlat.	-,062	,221	,470**	-,365*	,102	,185	,182	,001
	Sig. (2-tailed)	,707	,177	,003	,022	,542	,266	,273	,997
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRRET	Pearson Correlat.	-,043	,038	,025	-,055	,044	,012	-,038	-,063
	Sig. (2-tailed)	,796	,819	,880	,742	,792	,944	,822	,709
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRENVY	Pearson Correlat.	,110	,272	,020	,112	-,039	,064	,054	,070
	Sig. (2-tailed)	,506	,094	,906	,496	,817	,702	,748	,676
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRJEAL	Pearson Correlat.	-,018	-,004	,106	-,054	,168	,025	,169	-,016
	Sig. (2-tailed)	,912	,983	,522	,742	,312	,882	,311	,923
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRDEF	Pearson Correlat.	,109	,249	,221	-,232	,090	,286	,454**	-,142
	Sig. (2-tailed)	,511	,127	,177	,154	,590	,082	,004	,397
	N	39	39	39	39	38	38	38	38
AGRINSTR	Pearson Correlat.	,099	-,003	-,149	,092	,053	-,088	-,168	,095
	Sig. (2-tailed)	,547	,984	,366	,576	,751	,601	,313	,572
	N	39	39	39	39	38	38	38	38

Tab. 5: Correlation between the FTT's Aggression Factors and Individual Components Educational Style Questionnaire for Children from 8 to 12 – Girls.

DISSCUSION

We found that the most common type of aggression in the Czech sample is Impulsive aggression. This accounted for 44 % of all aggression factors. The Czech sample is not an exception as all the other countries we were able to access (Greece, France, Germany, Italy, Turkey, China, India, Venezuela, Colombia, Mexico and Peru) also scored higher in this factor than in the others. Impulsive aggression is a kind of aggression in which we realize our aggressive fantasies and impulses (Freud, 1981) and to which there are no obvious reasons, such as jealousy or envy (Coulacoglou, 2010). We believe that the children have scored the most in this factor because the Fairy Tale Test allows them to vent their natural aggressive tendencies without the consequences that there would most likely be in their normal life. The fact that a child scores highly in the factor of impulsive aggression does not have to mean that it also manifests itself externally. Aggression can manifest itself purely internally. This means that aggression occurs in thinking but not in action. High scores in the Impulsive Aggression factor only tell us that the child is feeling aggression internally. The FTT brings us closer to the child's inner world and helps us to look into the child's feeling which are not accessible to us from outside.

The second most common factor of aggression in the Czech sample was Aggression as Retaliation, which accounted for 23 % of the aggression. We believe that this is because the child with this type of aggression encounters it quite often both in himself and in his social environment. Aggression as Retaliation occurs when a child experiences a loss (Fromm, 1973). This hardship can come from any source (having a toy



taken away, being slandered by an individual, ridicule etc.). In the case of retaliation, we believe that the occurrence of aggression is common for two reasons. The first is that the child is energized by the rage that caused the act. The second reason, in our opinion, is that children at these times feel empowered to use aggression. They were hurt and therefore „have the right to defend themselves“. We encounter this type of aggression every day in both the prechool and elementary schools. For these reasons, it is natural for the act that comes to mind when the child sees the giant's club on the card to be revenge in relation to aggression.

The relatively high incidence of this factor can also be because it is a certain type of ego-defense mechanism. The child looking at the card describes the situation in which the character behaves aggressively. However, this impulsive aggression can scare him and so he finds a reason to justify the aggression.

Factors that were the least common in the other countries were Aggression as Jealousy and Instrumental Aggression. Interestingly, European countries (Czech Republic, Greece, France, Germany, Italy), China and India scored the lowest at Aggression as Jealousy, while the Latin American countries (Venezuela, Colombia, Mexico, Peru) at the Instrumental Aggression factor. This finding suggests that the results of the FTT can be influenced by the culture and mentality of the country's people.

It is possible that children from European countries (Czech Republic, Greece, France, Germany, Italy), China and India do not experience jealousy so often or as deeply as to cause aggressive feelings. The Latin American and Turkish nations are considered to be more lively, which may be the reason for their higher scores in Aggression as Jealousy versus the European countries, China and India. By contrast, European countries, China and India score somewhat higher in the Instrumental Aggression factor. According to Dodge and Coie (1987) instrumental aggression is used to gain certain advantages. It is possible that it is culturally rooted that a certain degree of aggression, if it leads to gaining what we desire, is justified. With adults in the world of work this may be associated with the pressures of the company on the employee to perform better, or for children this might be encountered in school. In western, Indian and Chinese society, the quality of a person is measured by their success, and to have success a person must have „sharp elbows“.

The hypothesis that sibling birth order plays a role in the development of aggression has not been confirmed. However, we can see that middle children (7.39 points) scored significantly higher than the youngest (4.88 points), the eldest (4.58 points) and only children (4.92 points). We believe that middle children score higher in aggression factors than other children because they must fight for their parents' attention against both the elder and the younger siblings. The middle child is not the oldest, most reasonable, responsible and experienced child, nor the youngest and cutest one. We realize that this explanation is very stereotypical, but in our opinion the family structure may appear this way to the average middle child.

However, our research clearly has its limits. The first is the construction of the FTT. This projective test focuses on the inner life of the individual and not the external manifestations of aggression. This may be why we have not found significant differences between groups divided by nationality, gender, age, and birth order, although other authors using other methods do. We can use the same justification for gender and age outcomes. Although, on the basis of meta-analysis (Archer, 2004), girls are less physically aggressive than boys and tend to rely on relational aggression (Côté et al., 2007), the FTT does not reveal this difference because it works with another theoretical concept. Similarly, this is the case for age-dependent groups. Although the child during their younger school age moves to forms of aggression that are increasingly less physical and relational (Lagerspetz et al., 1988; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), the FTT does not record this transition.

Our next comment is on scoring the Impulsive Aggression factor. We believe that the reason that this factor is scored highest may be the method we use to establish this kind of aggression in the FTT. Impulsive aggression is scored when a child does not give a reason for aggressive behavior (Coulacoglou, 2010). A child who is inhibited, anxious or nervous from the test situation might not be able to state the reasons for the aggressive behavior of the characters, even if it feels there is one. Furthermore, we will not get deeper information from a child who is unwilling to cooperate with the administrator for some reason.



Undoubtedly, this research is limited by the number of respondents within the Czech research sample, which was not large enough to draw general conclusions from. The results we have obtained by analyzing our data might not have been valid at all if we used a larger and more representative sample. We may have confirmed hypotheses that we have not been able to in this sample and we may find a significant difference between the groups; and on the contrary, in examining the influence of sibling birth order, we may not have, for example, found an increase in aggression in our group of middle children. After analyzing a representative sample, we may find that average aggression levels between groups are approximately the same, and there is no difference between middle children and other children.

REFERENCES

- ▶ Abraham, K. (1924). The influence of oral eroticism on character formation. In K. Abraham (Ed.), *Selected papers of Karl Abraham* (s. 393–406). New York, USA: Brunner/Mazel Publisher.
- ▶ Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Educational Publishing Foundation*, 8(4), 291–322.
- ▶ Atkins, M. S., & Stoff, D. M. (1993). Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 165–178.
- ▶ Björkqvist, K., Lagerspetz, K. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- ▶ Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development & Psychopathology*, 19(1), 37–55.
- ▶ Coulacoglou, C. (2010). *The Fairy Tale Test (FTT)*. Athens, Greece: Fairy Tale Test Society.
- ▶ Coulacoglou, C., Souyouldzoglou, M., & Atsarou, A. (2008). A study of aggression in children through The Fairy Tale Test. In C. Coulacoglou (Ed.), *Exploring the child's personality* (s. 63–74). Springfield, USA: Charles C Thomas.
- ▶ Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
- ▶ Čáp, J., Čechová, V., & Boschek, P. (2000). *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Praha, ČR: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- ▶ Čermák, I. (1995). Osobnostní přístup k agresi: otevřená koncepce. *Československá psychologie*, 49(3), 219–228.
- ▶ Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158.
- ▶ Fosshage, J. (1998). On aggression, its forms and functions. *Psychoanalytic Inquiry*, 18(1), 45–54.
- ▶ Freud, A. (1981). *The Writings of Anna Freud. Vol. VIII 1970–1980*. New York, USA: International Universities Press.
- ▶ Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, s. 109–140). London, UK: Hogarth Press.
- ▶ Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18, s. 1–64). London, UK: Hogarth Press.
- ▶ Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. London, UK: Pelican Press.
- ▶ Furst, S. (1998). A psychoanalytic study of aggression. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 53, 159–180.
- ▶ Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328–2338.
- ▶ Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34(4), 687–697.
- ▶ Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha, ČR: Portál.
- ▶ Klein, M. (1932). *The Psychoanalysis of Children*. London, UK: Virago Press.
- ▶ Klein, M. (1984). *Envy and Gratitude and Other Works, 1946–1963*. London, UK: The Hogarth Press.
- ▶ Klein, M. (1989). *The Psychoanalysis of Children*. London, UK: Virago Press.



- ▶ Kline, P., & Storey, R. (1978). The dynamic personality: What does it measure? *British Journal of Psychology*, 68, 375–383.
- ▶ Kline, P., & Storey, R. (1980). The aetiology of the oral character. *Journal of Genetic Psychology*, 136(1), 85–94.
- ▶ Kohut, H. (1972). Thoughts on narcissism and narcissistic rage. In P. Ornstein (Ed.), *The search for the self* (Vol. 2, s. 360–400). New York, USA: International Universities Press.
- ▶ Lagerspetz, K. J., Bjöqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? *Aggressive Behavior*, 14(6), 403–414.
- ▶ Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., ...Tirado, L. U. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38(4), 298–308.
- ▶ Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133.
- ▶ Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York, USA: Oxford University Press.
- ▶ Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development*, 74(6), 1628–1638.
- ▶ Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 377–385.
- ▶ Warren, P., Richardson, D. S., & McQuillin, S. (2011). Distinguishing among nondirect forms of aggression. *Aggressive Behavior*, 37(4), 291–301.
- ▶ Wurmser, L., & Jarass, H. (2008). *Jealousy and envy: new views about two powerful emotions*. New York, USA: Taylor and Francis Group.



L'ENFANT EN DANGER / CHILDREN AT RISK



TYPOLOGIE DE PARCOURS DE PRISES EN CHARGE EN PROTECTION DE L'ENFANCE : QUELS ENJEUX POUR LA QUALITÉ DE VIE ?

GILLONNE DESQUESNES, DOMINIQUE BEYNIER

Centre d'Etude et de Recherche sur les Risques et les Vulnérabilités, Normandie Univ, Caen, France

Il s'agit ici de présenter les premiers résultats d'une recherche effectuée depuis 2013 à la demande de l'Observatoire départemental de l'enfance et de la famille du Calvados, institution mise en place à la suite de la loi réformant la protection de l'enfance (2007). Ce travail a été mené avec la collaboration d'étudiants du pôle social santé de l'Institut d'administration des entreprises (IAE) de l'université de Caen Normandie. Le département du Calvados présente la particularité d'avoir un taux élevé de prises en charge des mineurs en protection de l'enfance (ONPE, 2016). On comprend que l'Observatoire de l'enfance de ce territoire soit désireux de mieux connaître la population des onze à quinze ans bénéficiaires d'un placement à l'Aide sociale à l'enfance (ASE), tranche d'âge la plus représentée dans ce dispositif.

L'objectif de cette recherche est double : d'une part, reconstituer les trajectoires d'enfants ayant bénéficié de mesures de protection (placement, aide éducative en milieu ouvert ou à domicile, suivi social...), en établir une typologie tout en examinant les facteurs susceptibles d'influencer ces itinéraires et, d'autre part, évaluer la qualité des pratiques dans le domaine de la protection de l'enfance (partie de la recherche encore en cours qui ne sera pas présentée). Après un aperçu succinct de la littérature française sur les parcours en protection de l'enfance, on présentera l'enquête et ses principaux résultats.

BRÈVE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les travaux sociologiques sur les parcours en protection de l'enfance sont assez peu nombreux en France. On commencera par évoquer ceux réalisés par Isabelle Fréchon et son équipe en 2009 sur les trajectoires d'enfants placés auprès des services de l'ASE et ayant atteint 21 ans, dans deux départements. Les auteurs ont reconstitué à partir des données contenues dans les dossiers archivés et d'interviews des professionnels les trajectoires de 809 enfants. Les auteurs identifient cinq formes de placement : en famille d'accueil, en milieu collectif, chez un tiers digne de confiance, des placements « cousus-main » et des placements en autonomie. Il s'agit ici de catégories de trajectoire établies plutôt à partir du lieu d'accueil que du « séquençage » du parcours.

Emilie Potin (2012), à partir d'interviews avec divers acteurs, dont les enfants et leurs familles, couplés avec l'analyse de 350 dossiers d'enfants placés à l'ASE, distingue trois modèles de parcours de placement. Les enfants placés constituent la première catégorie, ils le sont le plus souvent avant l'âge de 10 ans et ont expérimenté un placement long et sans interruption (plus de 10 ans). Les enfants « replacés » sont ceux qui subissent une succession de placements et des retours fréquents au domicile de leurs parents. Les enfants « déplacés » quant à eux ont vécu dans plusieurs lieux d'accueil sans arriver à s'y fixer. Cette typologie est construite sur l'âge au moment du premier placement, la durée du placement et la continuité/discontinuité de la prise en charge.



Enfin les travaux de Pierrine Robin et Nadège Séverac (2013) à partir de récits de vie d'enfants de 11 à 25 ans placés à l'ASE, montrent comment les jeunes se sont sentis dépossédés de leur destin, l'absence de sens donné le plus souvent à la séparation d'avec les parents (comme l'avait déjà montré Christine Abels-Eber, 2006), les auteurs évoquant ainsi des parcours de vie contraints où les décisions se prennent finalement sans eux.

La recherche présentée se situe dans la poursuite de cet ensemble de travaux sur les trajectoires en protection de l'enfance, en particulier ceux d'Isabelle Fréchon réalisés à l'aide de méthodes quantitatives.

MÉTHODE DE L'ENQUÊTE

Le travail mené pour l'Observatoire de l'enfance et de la famille du Calvados a consisté en une enquête longitudinale rétrospective (examen d'un stock d'enfants et des mesures dont ils ont bénéficié à un moment donné), qui se fonde sur l'analyse des données issues de 347 dossiers d'enfants de 11 à 15 ans placés à l'Aide sociale à l'enfance au 31 décembre 2013 et sélectionnés de façon aléatoire (un sur deux). Les mineurs isolés ont été exclus de l'étude en tant que catégorie particulière. Les données ont été extraites du logiciel de base de données SOLIS utilisé par le Conseil départemental du Calvados et qui permet de saisir les mesures de l'ASE. L'ensemble des données sur l'enfant, sa scolarité, ses parents, sa fratrie, la nature du danger et les mesures de protection ont été codées dans un tableau Excel, transposées dans SAS puis traitées avec R.

Deux remarques sont nécessaires pour bien comprendre la démarche : les parcours en protection de l'enfance, qui sont, rappelons-le, constitués par une succession de mesures, ont été découpés en mois (les mesures les plus longues allant jusqu'à 200 mois). Ensuite, la diversité des mesures de protection de l'enfance a été rassemblée en 5 grandes catégories¹ : 1/ les mesures administratives en milieu ouvert, 2/ les mesures judiciaires en milieu ouvert, 3/ les placements administratifs, 4/ les placements judiciaires et 5/ une catégorie résiduelle dénommée « multi-mesures ». Cette dernière catégorie, établie avec l'aide du responsable de l'observatoire, recouvre des mesures transversales entre le milieu ouvert et le placement, l'administratif et le judiciaire. Toutefois, le placement chez un tiers digne de confiance couplé avec une aide éducative en milieu ouvert est majoritaire. Chaque catégorie est représentée par une couleur sur les graphiques présentés ci-après (bleu : aide éducative à domicile, rouge : placement judiciaire, jaune : multi-mesures, vert : AEMO et saumon : placement administratif).

La technique de l'appariement optimal (*Optimal matching*) a été utilisée, cette analyse statistique travaille sur les suites de séquences (dates de début et de fin de mesure), en calculant les plus petites distances entre les séries de valeurs. Le fichier de données se présente donc sous la forme des individus en ligne et des mois en colonne.

RÉSULTATS

Les traitements statistiques effectués (analyse factorielle et classification ascendante hiérarchique) permettent de distinguer différents types de trajectoires. La typologie la plus pertinente est composée de six classes dont les caractéristiques spécifiques sont présentées ci-après, c'est-à-dire qu'on a rapproché la typologie des catégories administratives (mesures de protection) avec des caractéristiques dont des données sociodémographiques. La description du contenu de ces classes, en termes de parcours et de profils de jeunes et de familles, permet d'examiner les facteurs qui influencent les trajectoires et de soulever un certain nombre de questions.

¹ Il a fallu réduire le nombre de mesures de protection de l'enfance, qui dans le logiciel Solis, étaient extrêmement nombreuses. Comme le souligne Alain Degenne (2003), « pour comprendre des données aussi complexes, il faut accepter de les résumer et donc de perdre de l'information » (p. 51).

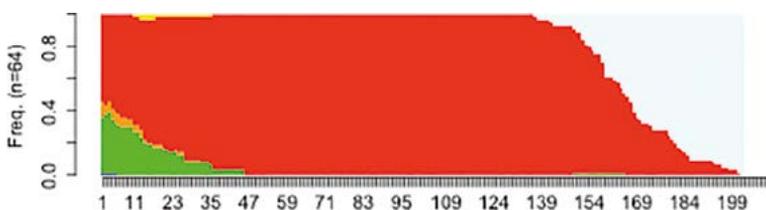


DES PARCOURS LONGS DU TYPE PLACEMENT JUDICIAIRE

Ce premier profil de parcours rassemble 18,44 % de l'échantillon (n = 64 enfants). Il s'agit de parcours longs et stables : plus de 11,5 ans (139 mois). Les parcours se caractérisent par du placement sous mandat judiciaire. Les jeunes débutent cet itinéraire soit par une mesure en milieu ouvert, soit directement par un placement.

Ici il s'agit de jeunes plus âgés, les adolescents de 14–15 ans scolarisés sont surreprésentés. Concernant la situation familiale, il ressort que la situation du père est le plus souvent inconnue, l'enfant évolue dans une fratrie recomposée, l'un des parents a une fragilité psychologique avec une prise en charge et une conduite addictive ne faisant pas l'objet de soins et se trouve sous tutelle. L'autorité parentale peut être exercée par le président du Conseil départemental (plus de contact avec la mère mais existence de droits de visite du père).

Figure 1: Graphique représentant les parcours longs du type placement judiciaire.



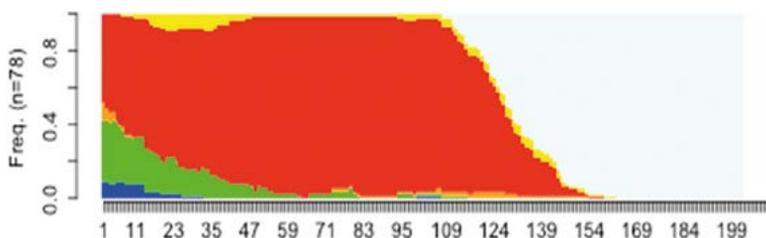
Lecture : chacun des 64 individus de cette classe est représenté par une ligne, chaque mois (tiret en abscisse) est d'une couleur particulière correspondant à la mesure de protection dont l'individu peut bénéficier.

DES PARCOURS DE DURÉE MOYENNE DU TYPE PLACEMENT JUDICIAIRE

Un deuxième profil de parcours regroupe 22,47 % de la cohorte (n = 78 enfants). Les itinéraires se composent majoritairement de placement judiciaire plutôt stable, la durée est de 9 ans (109 mois environ). Les jeunes commencent ce parcours par une Aide éducative en milieu ouvert (40 % des cas) ou directement par un placement judiciaire (50 % des cas) et 10 % par une Aide éducative à domicile (AED).

Les enfants en situation de handicap sont surreprésentés dans cette classe, il s'agit d'enfants plus jeunes (11–13 ans), les parents bénéficient d'une tutelle et présentent une fragilité psychologique sans prise en charge. Il existe un climat de violence entre les conjoints, les parents possèdent des droits de visite.

Figure 2: Graphique représentant les parcours de durée moyenne du type placement judiciaire.

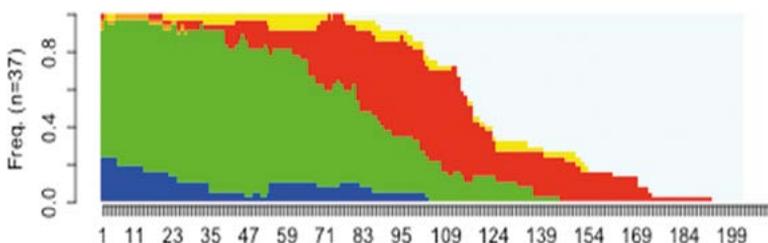


DES PARCOURS DE DURÉE MOYENNE DU TYPE MILIEU OUVERT JUDICIAIRE

Les jeunes de ce parcours représentent 10,66 % de l'échantillon (n = 37), ils entrent dans ce parcours et l'achèvent par une mesure en milieu ouvert judiciaire, entre les deux, nous distinguons soit du milieu ouvert judiciaire, soit du placement judiciaire ou bien encore du milieu ouvert administratif. Quoique ces itinéraires soient de durée moyenne, 8 ans (soit 95 mois environ), ils sont plutôt instables et caractérisés par de nombreux changements.

Dans cette classe, nous avons une surreprésentation d'enfants dont le père a connu un divorce ou une séparation, les parents ne présentent ni déficience intellectuelle ni fragilité psychologique ni conduite addictive. Ils n'ont pas de mesure de protection, l'exercice de l'autorité parentale est conjoint et chacun bénéficie de droits de visite et d'hébergement. On constate que l'entrée dans le dispositif de protection de l'enfance ne se fait pas à partir de l'enfant et de ses difficultés. On est en droit de s'interroger ici sur ce qui provoque l'entrée : s'agit-il d'une forme de contrôle social sachant que la quasi-totalité des familles de l'échantillon, à l'image des familles suivies en protection de l'enfance, relèvent de milieu social marqué par la pauvreté ? On peut également supposer que ce sont les effets de la désunion qui sont pensés aujourd'hui par les professionnels du soin psychique ou de l'Éducation nationale comme des formes de violence pour l'enfant qui ont entraîné une information préoccupante et une entrée dans le dispositif de protection de l'enfance (Desquesnes, Beynier, 2017). On sait aussi que la mise en place d'une parentalité recomposée et le maintien des rôles parentaux se fait plus difficilement dans les milieux populaires (Bâtard, 2006).

Figure 3: Graphique représentant les parcours de durée moyenne du type milieu ouvert judiciaire.



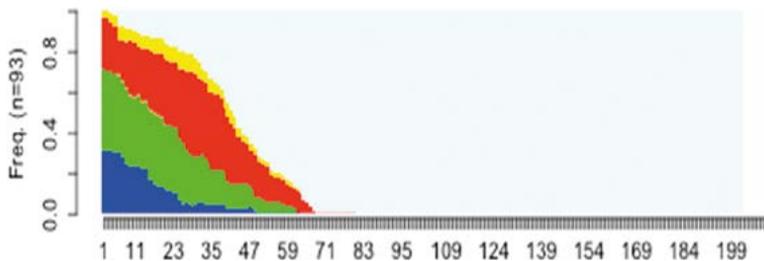
DES PARCOURS COURTS DIVERSIFIÉS

Ce profil de parcours se caractérise par une instabilité permanente, on ne distingue pas de première mesure dominante, il regroupe 26,80 % de la cohorte (n = 93), il s'agit de la classe la plus volumineuse. La durée des parcours est courte : 4 ans (47 mois environ).

Sont surreprésentés les enfants non scolarisés et sans handicap, issus de familles séparées ou divorcées (avec des droits de visite et d'hébergement et exerçant conjointement l'autorité parentale). Ces parents ne présentent pas de déficience intellectuelle, ni de fragilité psychologique, ni de violence ou de conduite addictive. On peut de nouveau s'interroger sur ce qui provoque l'entrée dans le dispositif.



Figure 4: Graphique représentant les parcours courts diversifiés.

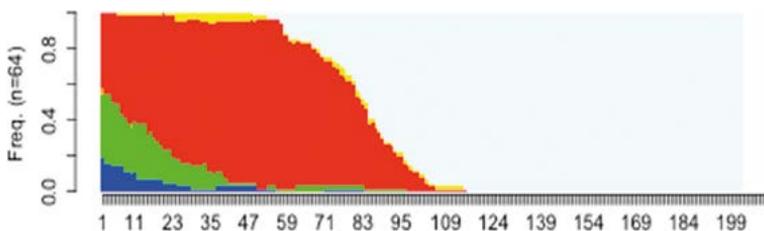


DES PARCOURS COURTS DU TYPE PLACEMENT JUDICIAIRE

Les enfants de cette classe représentent 18,44 % de la cohorte ($n = 64$), ils entrent en protection de l'enfance soit par une mesure d'AED (20 %), soit d'AEMO (30 %) ou bien soit par un placement judiciaire (50 %). Le milieu de parcours est stable, la fin plus diversifiée. La durée du parcours est de 5 ans (60 mois environ).

Les enfants surreprésentés sont les plus jeunes (11–12 ans) et évoluant au sein d'une fratrie reconstituée, le père est souvent décédé et la mère inactive, il existe de la violence entre les conjoints mais la mère possède des droits de visite et d'hébergement.

Figure 5: Graphique représentant les parcours courts du type placement judiciaire.



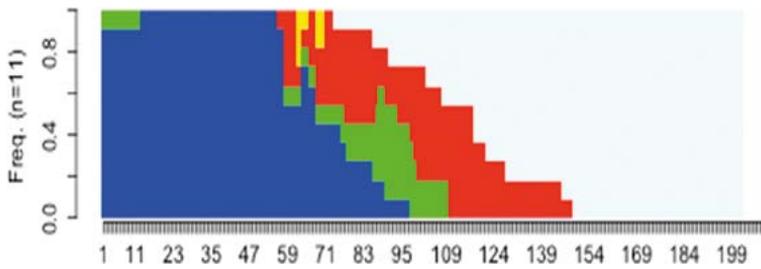
DES PARCOURS DE DURÉE MOYENNE DU TYPE MILIEU OUVERT ADMINISTRATIF

Ce profil de parcours représente 3,17 % de l'échantillon ($n = 11$), soit l'effectif le moins important, l'entrée se fait pour l'ensemble des enfants par une AED d'une durée longue et se poursuit par une AEMO ou un placement judiciaire. La stabilité se situe plus en début de parcours. La durée moyenne de ce type de trajectoire est de 7 ans (85 mois environ).

Sont surreprésentés dans cette classe les parents ayant une déficience intellectuelle sans prise en charge connue, la mère possède des droits de visite et d'hébergement et est en contact avec ses enfants.



Figure 6: Graphique représentant les parcours de durée moyenne du type milieu ouvert administratif.



Au total, les résultats montrent que les caractéristiques des parents influencent les trajectoires en protection de l'enfance mais également que le parcours dépend de la première mesure prise.

Ces premières conclusions seront complétées, dans une seconde phase de la recherche (en cours), par une approche qualitative basée sur des interviews avec différents professionnels de la protection de l'enfance. Ces résultats autorisent cependant quelques réflexions mettant en rapport les itinéraires en protection de l'enfance et la qualité de vie de l'enfant bénéficiaire de mesures de protection. Certains parcours dans la typologie construite montrent en effet une certaine instabilité dans la succession des mesures : les parcours de durée moyenne du type milieu ouvert judiciaire ainsi que les parcours courts diversifiés (leur point commun est la situation de dissociation parentale), on est alors en droit de s'interroger sur leurs effets et leurs répercussions sur le développement de l'enfant. Ensuite, dans ces deux trajectoires, diverses mesures se succèdent et soulèvent *a posteriori* plusieurs questions : quelle est la cohérence des nombreux changements de mesures ? S'agit-il d'une gestion réactionnelle de l'urgence ? Sachant que les juges s'appuient sur les comptes-rendus des travailleurs sociaux, quelle est la part de leurs représentations dans leurs écrits sur les familles ? Enfin, ces deux types de parcours ne renforcent-ils pas chez l'enfant un sentiment d'insécurité et surtout, comme le souligne fort justement Emilie Potin (2012), de n'être lié à aucune famille ? N'engendrent-ils pas un sentiment de dépossession de leur trajectoire de vie ? Christine Abels-Eber (2006) a bien montré dans sa démarche basée sur des récits de vie que les jeunes anciennement placés sont dans une quête de sens et de cohérence quand ils retracent leur parcours. Qu'en est-il alors pour ces jeunes aux parcours marqués par l'instabilité et que dire de leur bien-être si on le considère comme un des aspects de la notion de qualité de vie ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ▶ Abels-Eber C., *Pourquoi on nous a séparés ? Récits de vie croisés : des enfants placés, des parents et des professionnels*, coll. Sociologie clinique, Toulouse, Erès, 2006.
- ▶ Bastard B., « Une nouvelle police de la parentalité ? », *Enfances, familles, générations*, 2006, 5. <http://www.erudit.org/revue/EFG/2006/v/n5/01578ar.html>
- ▶ Degenne A., *Introduction à l'analyse de données longitudinales*, Sciences Humaines, 2003 <https://www.scienceshumaines.com/textesInedits/De.pdf>
- ▶ Desquesnes G., Beynier D., « De quelques représentations de la maltraitance envers les enfants chez les professionnels impliqués dans la protection de l'enfance », in Ambroise-Rendu A.-C. (dir.), *Dire, (d') écrire, représenter la violence, Approche pluridisciplinaire d'un concept*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2017 (à paraître).
- ▶ Fréchon I., Robette N., « Les trajectoires de prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance de jeunes ayant vécu un placement », *Revue française des affaires sociales*, 2013, n°1-2, 123-143. <http://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2013-1-p-122.htm>
- ▶ Fréchon I., *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger. Trajectoires des prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans*, INED-CNRS-Université de Caen Normandie, mars 2009. http://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Politiques_pour_enfants_en_danger_Rapport_INED_2012.pdf

- ▶ Gelin B., Lhotellier V., Ndiaye A., Van Caenegem A., *Le parcours des enfants placés de 11 à 15 ans*, Rapport d'étude de terrain DEIS, IAE Caen, Université Caen Normandie, 2016.
- ▶ ONPE, *Enfants en (risque de) danger, enfants protégés : quelles données chiffrées ?*, Onzième rapport au gouvernement et au parlement, octobre 2016, La documentation française, GIP Enfance en danger.
- ▶ https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/rapp_2016_-_version_finale_2_leger.pdf
- ▶ Potin E., *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, coll. Pratiques du champ social, Toulouse, Erès, 2012.
- ▶ Robin P., Séverac N., « Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », *Recherches familiales*, 2013/1, n°10, 90–102. <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2013-1-page-91.html>



QUALITÉ DE VIE PERÇUE ET AGENCY DANS LES PARCOURS D'ENFANTS EN PROTECTION DE L'ENFANCE

CLAIRE GANNE

Univ Paris Nanterre, Nanterre, France

RÉSUMÉ

Les familles concernées par des interventions sociales précoces cumulent fréquemment des fragilités matérielles et relationnelles. En France, c'est notamment le cas des familles hébergées en centres maternels, qui accueillent des mères en difficulté accompagnées d'enfants de moins de trois ans. Ces enfants connaissent par la suite des trajectoires diverses, marquées par différentes vulnérabilités, et on peut s'interroger sur les éléments susceptibles d'influer sur leur qualité de vie perçue. En parallèle, le changement de conception de l'enfant, considéré comme acteur de son développement, amène reconnaître sa capacité d'action, ou *agency*. Dans les contextes de vulnérabilité, cette *agency* est à la fois très contrainte mais également particulièrement importante du point de vue des enfants eux-mêmes. La perception par l'enfant de sa capacité d'action sur le cours de son existence aurait-elle alors un impact sur sa qualité de vie perçue ? Un questionnaire de qualité de vie perçue a été proposé à 33 enfants de six à onze ans, six ans après un hébergement en centre maternel. Des entretiens semi-directifs ont été également menés avec 21 d'entre eux. Les résultats mettent en évidence des spécificités dans l'articulation entre qualité de vie perçue et perception de sa capacité d'action en contexte de protection de l'enfance.

Mots clés : *agency*, capacité d'action, qualité de vie perçue, protection de l'enfance, parcours.

Les familles concernées par des interventions sociales précoces cumulent fréquemment des fragilités matérielles et relationnelles. En France, c'est notamment le cas des familles hébergées en centres maternels, qui accueillent des mères en difficulté accompagnées d'enfants de moins de trois ans. Ces enfants connaissent par la suite des trajectoires diverses, marquées par différentes vulnérabilités : problèmes de logement, recompositions familiales, interventions de protection de l'enfance... Dans ce contexte, il est légitime de s'interroger sur les éléments susceptibles d'influer sur leur qualité de vie perçue. En parallèle, le changement de conception de l'enfant, considéré comme acteur de son développement et non sujet d'observation et d'intervention, amène reconnaître sa capacité d'action, ou *agency*. Dans les contextes de vulnérabilité, cette *agency* est à la fois très contrainte mais également particulièrement importante du point de vue des enfants eux-mêmes. Après avoir défini les concepts de qualité de vie et d'*agency*, nous présenterons le matériel empirique, constitué de 33 questionnaires et 21 entretiens auprès d'enfants de 6 à 11 ans, qui nous a permis d'explorer le lien entre la perception par l'enfant de sa capacité d'action sur le cours de son existence et sa qualité de vie perçue.

QUALITÉ DE VIE PERÇUE ET AGENCY ENFANTINE

Le flou conceptuel qui entoure les notions de bien-être et de qualité de vie est régulièrement souligné, en raison de leur utilisation par des courants théoriques et disciplinaires différents, qui convergent aujourd'hui dans l'étude du bien-être et de la qualité de vie des enfants (Ben-Arieh & Frønes, 2007). Dans le champ de la psychologie et de l'étude du bien-être subjectif, la qualité de vie perçue, ou satisfaction de vie, se définit



comme l'évaluation interne par l'individu de la qualité de sa vie dans son ensemble et dans des domaines spécifiques de l'existence (Huebner, 2004). Il s'agit d'une composante cognitive du bien-être subjectif, qui comprend toutes les facettes de l'existence, comme les dimensions physiques, sociales, économiques et subjectives. Chez les enfants, la qualité de vie est également multidimensionnelle, en recouvrant toutefois des domaines de vie spécifiques à l'enfance, notamment la scolarité, le jeu, les relations avec les pairs et le poids des contraintes (Manificat & Dazord, 1997). La littérature portant sur l'utilisation d'instruments de mesure de qualité de vie auprès d'enfants montre que ceux-ci sont aptes à évaluer leur vécu de manière pertinente, et permet d'intégrer leur appréciation sur leur situation, sans la réduire à l'évaluation de l'adulte (Upton, Lawford, & Eiser, 2008).

Le développement des préoccupations concernant la qualité de vie subjective des enfants, que ce soit à l'école, en pédiatrie, ou dans le champ de la protection de l'enfance (Dumaret, Guerry, & Crost, 2011 ; Bacro, Rambaud, Humbert, & Sellenet, 2013) peut être mis en lien avec la reconnaissance des enfants comme des acteurs ayant leur perceptions propres, et non simplement comme des êtres en devenir, objets de soins ou de pratiques éducatives ou institutionnelles des adultes. Si la littérature utilisant la notion de qualité de vie est ancrée dans le champ de la psychologie, on peut néanmoins rapprocher cette évolution de la reconnaissance aux enfants d'un réel statut d'acteur social telle que l'a opérée la sociologie de l'enfance, en développant notamment le concept d'*agency* enfantine (James & James, 2008). Dans les sociétés occidentales, l'enfant est considéré comme en capacité de faire des choix, d'agir sur son environnement. Toutefois, en protection de l'enfance, cette *agency* est très contrainte, l'enfant n'ayant souvent que peu de prise sur les choix opérés par les adultes (Robin & Séverac, 2013). Ainsi, on peut se questionner sur le lien qui peut exister, ou non, entre perception par l'enfant de sa capacité d'action et qualité de vie perçue.

MATÉRIEL EMPIRIQUE

Les données présentées ont été recueillies au cours d'une recherche doctorale portant sur les parcours d'enfant six ou sept ans après la sortie d'un centre maternel (hébergement mère-enfant dans le cadre de la protection de l'enfance), qui articulait recueil de données quantitatives et qualitatives, auprès des services de l'Aide sociale à l'enfance, des mères et des enfants. On se focalisera ici sur les données recueillies directement auprès des enfants, par questionnaires de qualité de vie et entretien, afin d'explorer l'articulation entre qualité de vie perçue et *agency*. Le questionnaire AUQUEI a été utilisé avec 33 enfants (16 filles et 17 garçons), âgés de 6 à 11 ans, afin d'évaluer leur qualité de vie perçue au moment de l'enquête. Le questionnaire AUQUEI (Auto-Questionnaire Enfant Imagé) a été développé en contexte pédiatrique à partir de réponses d'enfants à des questions ouvertes, afin d'identifier les domaines pertinents de satisfaction et d'insatisfaction dans la vie des enfants (Manificat & Dazord, 1997). Il a également été validé et utilisé avec des enfants tout-venant ou en difficultés sociales (Dazord et al., 2000). Il se compose d'une question ouverte, puis d'une échelle fermée de 31 items, qui explorent la satisfaction des enfants dans différents domaines de vie (relations familiales, relations sociales, activités, santé, fonctions). L'enfant répond à l'aide de quatre visages qui expriment des états émotionnels différents. Il permet d'obtenir un score global de qualité de vie, autorisant les comparaisons entre groupes d'enfants. A l'issue de la passation du questionnaire AUQUEI, il était proposé aux enfants de participer à un entretien plus ouvert, portant sur leur parcours et leur situation actuelle. 21 enfants (10 filles et 11 garçons) ont accepté. Ces entretiens ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu.

PARCOURS ET QUALITÉ DE VIE PERÇUE

Les 33 enfants rencontrés connaissent des situations familiales et résidentielles très variées. Cette diversité illustre bien les observations quantitatives réalisées par ailleurs sur deux cents trajectoires (Ganne & Bergonnier-Dupuy, 2012). Ainsi, au moment de l'enquête, 13 enfants vivent avec une mère seule, 8 dans une famille recomposées, 5 avec leurs deux parents, 6 en famille d'accueil et 1 chez ses grands-parents. 13 enfants sur les 33 rencontrés font l'objet d'une intervention sociale : 4 vivent avec leur mère dans des



centres d'hébergements d'insertion, 3 font l'objet de suivis en milieu ouvert dans le cadre de la protection de l'enfance, et 6 font l'objet de placements judiciaires.

Les 33 enfants ont été répartis en 5 groupes en fonction de ces éléments :

- 7 enfants vivent depuis longtemps en famille d'accueil ou chez les grands parents,
- 6 enfants vivent dans un logement stable avec deux parents, depuis la sortie,
- 7 enfants ont connus des conditions de vie précaires et des recompositions familiales, mais vivent aujourd'hui dans un logement stable avec deux parents,
- 6 enfants vivent dans des conditions de vie précaires avec leur mère seule, depuis la sortie,
- 7 enfants vivent avec leur mère seule dans un logement social depuis la sortie.

L'analyse des questionnaires a mis en évidence un lien entre la trajectoire et la qualité de vie qui diffère selon les groupes (Ganne, 2013). Ainsi, les enfants vivant hors de leur famille ont connus des trajectoires stables au cours des six années précédentes. Ils obtiennent des scores élevés au questionnaire AUQUEI, en particulier concernant les questions qui portent sur les relations avec les autres enfants. Dans leur discours, ces relations sont très présentes, valorisées investies. Les enfants des deux groupes vivant aujourd'hui dans un logement stable avec deux parents présentent également des scores de qualité de vie élevés. Les enfants qui ont connu une période d'instabilité résidentielle et familiale ont évoqué la difficulté à vivre dans des contextes de vie difficiles et peu sécurisants, mais se réjouissent qu'ils appartiennent désormais au passé. Si ces souvenirs ont manifestement marqué les enfants, leur qualité de vie quotidienne n'en paraît cependant pas affectée.

A l'inverse, les enfants vivant en centre d'hébergement connaissent encore au moment de l'enquête une forte mobilité et une grande précarité (habitats vétustes, centres d'hébergements, hôtels, squats...) et présentent des scores de qualité de vie inférieurs à la moyenne. Enfin, les enfants du dernier groupe présentent les scores de qualité de vie les plus faibles. S'ils connaissent une forte stabilité sur le plan résidentiel, ils vivent en général avec une mère rencontrant de grandes difficultés (problèmes psychiques, addiction, violences conjugales antérieures...). La plupart de ces enfants ont bien accepté le questionnaire AUQUEI, mais ils ont ensuite eu des réticences à s'engager dans l'entretien. Leurs réponses aux questions ouvertes du questionnaire font néanmoins état de difficultés au-delà de la sphère familiale, et notamment dans leurs relations avec les autres enfants à l'école ou dans le quartier.

Ainsi, les scores de qualité de vie des enfants rencontrés dépendent finalement davantage de leur situation au moment de l'enquête que de leur trajectoire antérieure. Les enfants qui connaissent une situation stabilisée, que ce soit dans une famille recomposée, avec leurs deux parents ou en famille d'accueil, ont des scores de qualité de vie supérieurs aux scores observés chez des enfants rencontrés dans d'autres recherches. A l'inverse, les enfants connaissant encore aujourd'hui une situation difficile, que ce soit sur le plan de l'hébergement ou en raison des difficultés personnelles de la mère, obtiennent des scores nettement inférieurs. Ces résultats portant sur la qualité de vie perçue ont ensuite été mis en lien avec le repérage, dans les entretiens menés avec les enfants, de leur perception de leur propre capacité d'action.

PERCEPTION DE SA CAPACITÉ D'ACTION PAR L'ENFANT

Les 22 enfants qui ont acceptés de participer à un entretien à l'issue de la passation du questionnaire présentaient toujours une diversité de parcours importante. Il faut toutefois souligner que sur les 7 enfants du dernier groupe, un seul a accepté l'entretien, alors que dans les autres groupes, la majorité des enfants ont accepté.

Les récits des enfants permettent de repérer assez nettement leur perception de leur capacité d'action dans leurs relations avec leurs pairs et avec les adultes (Ganne, 2017). Cette capacité d'action s'exprime très nettement dans le domaine des relations avec les pairs, chez l'ensemble des enfants interrogés. Sur ce thème, les enfants produisent de nombreux récits les mettant en scène comme des acteurs à part entière, dans des interactions complexes avec d'autres enfants. Leurs actions ont une influence sur l'évolution de la



situation, positivement ou négativement. Ces relations constituent ainsi un lieu d'expérimentation pour les enfants d'un espace de négociation et de construction de leur pouvoir d'action sur une situation.

Dans le cadre des relations avec les adultes, les récits sont plus diversifiés, et les enfants n'ont manifestement pas tous la même perception de leur capacité d'action dans ce domaine. Certains enfants relatent des situations, liées à l'école ou à la vie familiale, où leur capacité de choix peut avoir un impact concret sur leur vie. Dans d'autres situations, ils évoquent au contraire l'importance de la contrainte exercée par les adultes, notamment sur le plan spatial. Certains enfants évoquent des situations de résistance active à cette contrainte spatiale, exercée par les parents ou les travailleurs sociaux, tandis que d'autres récits mettent plutôt en avant l'impossibilité de résister.

QUELLE ARTICULATION ENTRE PERCEPTION DE SA CAPACITÉ D'ACTION ET QUALITÉ DE VIE PERÇUE ?

L'analyse croisée des entretiens et des questionnaires menés auprès des enfants met en évidence la nécessité de prendre en compte des éléments synchroniques et diachroniques pour comprendre l'articulation entre capacité d'action et qualité de vie perçue. En effet, si la qualité de vie perçue est surtout basée sur la situation présente, la perception de sa propre capacité d'action se construit au fil d'une historicité. Dans les situations d'instabilité, les enfants qui racontent des situations où ils se mettent en scène comme acteurs face aux adultes déclarent une qualité de vie plus élevée que les autres. Dans ces situations, exprimer ses choix, parfois résister aux adultes, pourrait être une manière de garder du pouvoir sur un environnement incertain. Toutefois, on observe le contraire en situation de stabilité : ceux qui tentent de faire valoir des choix face aux adultes peuvent avoir le sentiment de ne pas pouvoir modifier le cours des événements. C'est notamment le cas pour les enfants vivant en famille d'accueil, mais aussi avec leurs parents, mais ayant connu une stabilité familiale et résidentielle depuis la sortie du centre d'hébergement.

En revanche, on observe une correspondance importante entre les domaines de vie qui participent à la qualité de vie et à la construction de la capacité d'action. C'est notamment vrai des relations avec les pairs, qui occupent une place tout à fait importante dans la vie des enfants, et qui peuvent constituer un levier d'action important. Cet élément confirme d'autres recherches antérieures sur la qualité de vie des enfants en difficulté sociale, qui montraient que les enfants placés en institution investissaient davantage les dimensions relationnelles que les autres enfants ; elles étaient vécues comme une source de difficulté, mais également comme une source de plaisir plus grande, témoignant d'une capacité de « faire face » (Dazord et al., 2000).

Nous soulignerons, pour conclure, l'intérêt de proposer une mesure de qualité de vie perçue aux enfants connaissant, ou ayant connu, des contextes d'adversité, mais également la nécessité de la croiser avec une perspective diachronique, permettant de prendre en compte la perception de l'enfant sur le parcours qui a mené à cette situation présente, et sur le rôle qu'il a pu jouer ou non dans ce parcours.

RÉFÉRENCES

- ▶ Bacro, F., Rambaud, A., Humbert, C., & Sellenet, C. (2013). *La santé des enfants accueillis en établissements de protection de l'enfance. L'exemple de la Loire-Atlantique*. Nantes: ONED CREN.
- ▶ Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2007). Indicators of Children's Well Being – Concepts, Indices and Usage. *Social Indicators Research*, 1–4.
- ▶ Dazord, A., Manificat, S., Escoffier, C., Kadour, J., Bobes, J., Gonzales, M. P., ... Cochat, P. (2000). Qualité de vie des enfants : intérêt de son évaluation. Comparaison d'enfants en bonne santé et dans des situations de vulnérabilité (psychologique, sociale, somatique). *L'Encéphale*, 26, 46–55.
- ▶ Dumaret, A.-C., Guerry, E., & Crost, M. (2011). Placements dans l'enfance et devenir à l'âge adulte : insertion générale et qualité de vie liée à la santé. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(5), 289–298.



- ▶ Ganne, C., & Bergonnier-Dupuy, G. (2012). Trajectoires résidentielles et interventions socio-éducatives. L'exemple des familles accueillies en centre maternel. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 103–128.
- ▶ Ganne, C. (2013). Après la sortie d'un centre maternel : l'impact des trajectoires sur la qualité de vie des enfants. *Revue française des affaires sociales*, n° 1–2(1), 96–121.
- ▶ Ganne, C. (2017). « Ma maman elle a parlé de ça ? » Retour sur une recherche biographique auprès d'enfants de six à onze ans après une intervention sociale. *Sociétés et Jeunesses en difficulté*.
- ▶ Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3–33.
- ▶ James, A., & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London, UK: SAGE.
- ▶ Manificat, S., & Dazord, A. (1997). Evaluation de la qualité de vie de l'enfant : validation d'un questionnaire, premiers résultats. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 106–114.
- ▶ Robin, P., & Séverac, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherches familiales*, n° 10(1), 91–102.
- ▶ Upton, P., Lawford, J., & Eiser, C. (2008). Parent-child agreement across child health-related quality of life instruments: a review of the literature. *Quality of Life Research*, 17(6), 895–913.



ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS RELEVANT DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE

MANON GRANDVAL

Université de Haute Alsace, Sciences de l'Éducation, Cernay, France

RÉSUMÉ :

De par ses missions, l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) repère les situations familiales dans lesquelles l'enfant peut être en danger. Pour cela, les professionnels doivent faire un signalement au juge des enfants en expliquant les signes qui les ont alertés. Dès lors, une question se pose : le parent est-il en capacité de s'occuper de son enfant ? Question qui nous confronte à la norme du « bon parent » et de la « bonne éducation ».

Le contexte historique de la protection de l'enfance en France marque encore fortement les pratiques professionnelles actuelles. Et si la loi montre une évolution de la perception des parents, elle instaure également une relation hiérarchique entre les établissements relevant de l'ASE et les familles. Alors même que l'accompagnement des familles est cité comme une des missions de l'ASE (Loi du 14 mars 2016) et que plusieurs chercheurs sont unanimes à propos de l'éthique de l'accompagnement basée sur la reconnaissance de l'Autre (Ardoino, 2000 et Depenne, 2013), nous pouvons nous demander : est-il possible d'accompagner les parents dans les dispositifs de protection de l'enfance si avant même le début de la démarche, un jugement est porté sur leur situation ?

Les interventions en direction des familles s'appuient principalement sur leur défaillance (Boulanger, Larose, & Couturier, 2010). Les professionnels vont chercher à élaborer un projet individualisé pour mettre en exergue les difficultés familiales et les objectifs à atteindre. Ces familles ne disposent-elles pas de ressources ? Nous pouvons nous interroger sur la place offerte – ou plutôt imposée – aux parents au sein des services de l'ASE. Certes, les projets sont de plus en plus « individualisés » mais quel sens cela revêt-il ? Est-ce réellement le projet des parents et plus largement de la famille qui est porté, ou est-ce un projet de société ?

Mots-clés : Protection de l'Enfance, accompagnement, relation parents-professionnels, représentations, éthique, capacités.

1. PROPOS INTRODUCTIFS

Éducation familiale, prévention, soutien, accompagnement... les termes sont nombreux pour parler du travail avec les parents. Derrière eux se cache néanmoins la même réalité : la parentalité n'est pas chose facile. Loin d'être une aptitude innée, sa définition est multidimensionnelle et nul n'a édicté de chemin tout tracé pour y accéder. Pourtant, certains parents sont étiquetés défaillants, toxiques voire dangereux. Il y aurait donc une norme du « bon parent qui éduque bien » et à laquelle il faudrait se conformer dans l'intérêt de l'enfant. Si la plupart des parents y parviennent c'est qu'ils ont eu dans leur enfance une figure parentale sur laquelle s'appuyer et qu'ils peuvent probablement bénéficier d'un soutien de leur famille. Mais ce n'est pas le cas de tous. Depuis l'institution de la protection de l'enfance, la place des parents a évolué mais laisse toujours transparaître des difficultés relationnelles avec les professionnelles des institutions. Après un détour



historique, nous cherchons à analyser quelle peut être la direction vers laquelle les institutions de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) peuvent se tourner, en abordant la démarche d'accompagnement et le concept de capabilité.

2. LA PROTECTION DE L'ENFANCE D'HIER À AUJOURD'HUI : CONSTRUCTION D'UNE REPRÉSENTATION DES PARENTS

2.1. ASSISTANCE, RÉPRESSION, PRÉVENTION

La protection de l'enfance en danger s'est instituée à la fin du XIX^{ème} siècle. C'est dans les années 1880 que l'opinion publique a commencé à s'interroger sur l'impact négatif que pouvaient avoir certains parents sur leurs enfants. La loi du 24 juillet 1889 marque un tournant essentiel dans l'histoire de la protection de l'enfance, puisque c'est à partir de ce moment-là que l'État a le pouvoir de retirer l'autorité paternelle, suite à un jugement. Les enfants sont considérés comme « moralement abandonnés ». La toute-puissance paternelle est remise en question au profit de l'intérêt de l'enfant et de la société. Or, la mise en application de cette loi a été un échec, produisant une stigmatisation des parents et plaçant les juges dans une position délicate de dénaturation de l'institution familiale (Rollet, 2001). De nombreux détracteurs de cette loi ont peur que l'État devienne un « Père universel » qui confisquerait les enfants pour son propre intérêt (Verdier, 2003). Les conditions restreintes de placement et la place offerte aux établissements de charités apaisent le débat.

La loi du 27 juin 1904 relative aux enfants assistés institue les premières conditions de l'aide sociale à l'enfance. En 1943, le Service des Enfants Assistés devient le Service de l'Assistance à l'Enfance et dix ans plus tard, l'Aide Sociale à l'Enfance. Une autre vision de la protection de l'enfance apparaît après la seconde guerre mondiale : on passe d'une logique de répression à une logique de prévention. La prise de conscience relative aux effets négatifs que peut engendrer le placement incite à aider les familles précocement pour éviter cette situation. Des professionnels ont en charge de suivre les familles, c'est le début de l'assistance éducative et notamment de l'action éducative en milieu ouvert. La situation de l'enfant se décloisonne et s'entrevoit au regard de son contexte familial. Mais cela reste encore minoritaire à l'époque et le placement est la solution la plus souvent envisagée.

La loi du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale fait apparaître une réflexion sur la place des familles. En témoignent l'article 375-1 qui promeut « l'adhésion de la famille à la mesure envisagée » et l'article 375-2 qui demande à ce que l'enfant soit maintenu dans son milieu actuel « chaque fois qu'il est possible ».

2.2. CE QUE DIT LA LOI ACTUELLEMENT

Si le travail avec les familles semble désormais reconnu il n'en porte pas moins les stigmates d'une historicité vacillante.

Pour l'ONPE la nouvelle loi de 2016 revient « sur une approche considérée comme « familialiste » voire « parentaliste » » de la loi 2007-293 (ONPE, 2016, p. 1). En effet, contrairement à la loi de 2007, le parent n'apparaît que dans un second temps dans le premier article du Code de l'Action Sociale et des familles (CASF). Il y a une volonté de centrer l'enfant au cœur des dispositions le concernant et d'être attentif à ses besoins (Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2016). Malgré la mise au second plan des familles, la loi 2016 réaffirme la volonté de la loi de 2007 de tenir compte des situations de difficulté dans lesquelles se trouvent les parents (cf. tableau 2). Elle incite à intégrer l'environnement de l'enfant dans les décisions qui sont prises et propose de s'appuyer sur les ressources de la famille.



Tableau 2 : Place des parents dans les lois s'appliquant au domaine de la Protection de l'Enfance.

Place des parents dans les lois s'appliquant au domaine de la Protection de l'Enfance		
	Loi 2007-293	Loi 2016-297
Caractéristiques parentales évoquées	Parents confrontés à des difficultés et ayant des responsabilités éducatives	Parents ayant des ressources et des responsabilités éducatives
Interventions en direction des familles	<ul style="list-style-type: none"> • Prévention • Accompagnement • Intervention en faveur des parents • Entretien psychosocial • Actions médico-sociales préventives • Suivis • Informer/aviser • Evaluer les difficultés • Etablir avec les parents un projet pour l'enfant. • Accompagnement en économie sociale et familiale • Recueillir l'adhésion des parents • Actions éducatives • Organiser le droit de visite 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévention • Actions de soutien adaptées • Accompagnement • Prise en charge • Soutien éducatif dans l'exercice des fonctions parentales • Accueil • Concertation • Se référer • Informer • Evaluer ensemble les besoins en termes d'accompagnement

La place du parent est présente dans les textes de lois, dans les jugements et dans les projets d'établissements cependant, le contexte normatif instaure une hiérarchisation parent-professionnel entrainant une relation, de fait, inégalitaire.

3. PENSER L'ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL AU PRISME DES CAPABILITÉS

Les mesures judiciaires ont un impact considérable sur la manière dont va s'établir le travail avec les parents. Les professionnels élaborent un projet individualisé pour mettre en exergue les difficultés familiales et les objectifs à atteindre. Plutôt que s'appuyer sur les défaillances des familles, envisageons l'accompagnement des parents sous l'angle de leurs ressources.

3.1. L'ACCOMPAGNEMENT : UNE DÉMARCHE DE CONSIDÉRATION DES PARENTS

La notion d'accompagnement a le vent en poupe dans le milieu médico-socio-éducatif. Elle trône au centre des projets d'établissements et est associée aux projets individualisés. Utilisé en profusion, l'accompagnement perd son identité. Controversé, a-t-il seulement déjà eu une identité ?

En découpant le mot accompagner et en étudiant sa sémantique, Vial (2007) en arrive à la définition suivante : « l'accompagnement est le processus pendant lequel deux personnes, partenaires temporairement, deviennent compagnons » (p.3). Selon lui, l'accompagnement a pour finalité la « reliance » et s'inscrit dans le domaine de l'éducation. Paul (2004) le rejoint, affirmant que l'accompagnement induit un contexte spatio-temporel ainsi qu'une manière d'être : « se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui » (p.61). La personne accompagnée a un rôle premier dans le choix de la direction que prend l'accompagnement. Cela implique une réflexion de l'accompagnant sur sa place et la balance qu'il doit faire entre autonomisation et orientation : son rôle est de fournir « les repères et les outils » à l'accompagné, pour effectuer ce choix de direction (ibid., p.61). Pour Vial, l'accompagnement relève du sacré non comme lié à la religion mais comme inhérent au sens de la vie, à la communauté et à la culture. Il conçoit l'accompagnement comme un voyage, dans lequel l'accompagnant offre une situation de problématisation



à l'accompagné, et non une réponse. Il souligne qu'il n'y a pas d'accompagnement imposé mais qu'il peut y avoir une « commande sur l'accompagné » (Vial, 2007, p. 11). La demande est alors une construction incluse dans le dispositif d'accompagnement.

L'accompagnement est à la fois une démarche et un processus respectueux de la personne. Il sous-entend un positionnement éthique et réflexif sur la place de chacun dans la relation. Adopter cette démarche pour travailler avec les parents permet de se rattacher à leur contexte de vie particulier en respectant leurs étapes. L'accompagnement induit une certaine empathie qui met les aprioris de côté pour essayer de percevoir la représentation du monde de l'Autre, sans pour autant s'identifier à lui.

Si l'accompagnement semble être la première phase pour établir une relation de confiance avec les parents, il peut trouver sa continuité dans le concept de capabilité.

3.2. RÉFLEXION SUR LES CAPABILITÉS PARENTALES

Nous sommes actuellement dans un contexte sociétal qui place la personne dans une position autonome et responsable (Boutinet, 2002; Roquet, 2009). L'individu est acteur à part entière de sa vie, de son développement par les choix qu'il fait dans un environnement instable et non-linéaire. Cela peut être déconcertant pour certaines personnes qui peinent à se projeter au vu de leur situation précaire. Cette préoccupation touche la protection de l'enfance où le parent est responsable de son enfant alors même qu'il n'a peut-être pas connu de repères éducatifs stables dans sa propre enfance. Devenir parent n'est pas inné. Il est légitime de réfléchir à la manière dont les parents vont pouvoir accéder à une parentalité épanouissante pour eux-mêmes et pour leur enfant.

3.2.1. Le concept de capabilité

Le concept de capabilité est apparu dans le domaine économique par le biais de Sen, en 1979. Il se voulait être un outil de mesure pour apprécier le bien-être d'une population. Pour Sen (2012), on peut réduire la pauvreté en se centrant sur les capacités des individus. Les capacités vont avoir un impact sur la qualité de vie des individus et sur leur développement. L'existence est composée d'un ensemble de fonctionnements qui se traduisent par la « capacité de fonctionner », c'est-à-dire les choix qui s'offrent à l'individu pour diriger librement son existence.

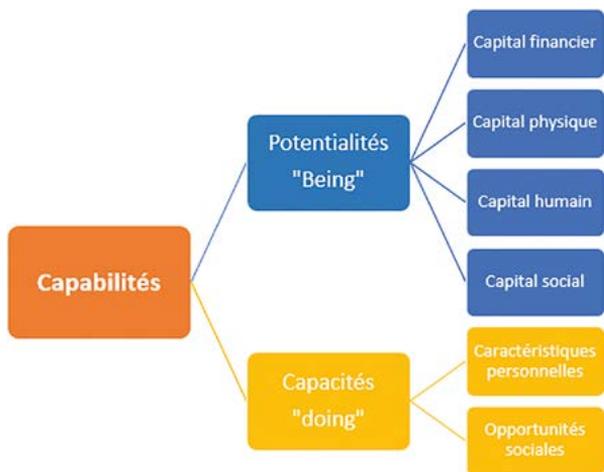


Figure 1: Les composantes des capacités selon Sen (1979).



Les capacités se composent de capacités qui représentent l'action possible (caractéristiques personnelles, opportunités sociales) et des potentialités qui se traduisent par les moyens de réaliser ces actions (dotation en capital des individus) (cf. figure 1).

Nussbaum (2012) fait évoluer le concept de Sen en l'inscrivant dans une dimension politique et émet le postulat selon lequel les droits fondamentaux en eux-mêmes ne suffisent pas pour que les citoyens soient égaux. Ainsi, les droits des individus doivent être pensés au travers de leurs conditions d'application. Elle rejoint la pensée d'Aristote qui différencie survivre et vivre en s'inscrivant dans une visée perfectionniste. Cependant, Nussbaum pense que les capacités sont aussi en accord avec le principe libéral selon lequel l'individu est décideur de sa vie mais qu'il doit y avoir une considération politique vis-à-vis du sujet et de son mode de vie. Il ne s'agirait pas que l'Etat impose une définition unique de la « vie bonne » mais de respecter la liberté individuelle où la conception de chacun prévaudrait. L'autodéfinition de l'individu se retrouve dans sa vision des capacités qu'elle envisage comme : « un ensemble de possibilités, ou de libertés substantielles, que les individus peuvent décider d'exercer ou non » (Nussbaum, 2012, p. 37).

3.2.2. Au-delà de la compétence parentale, la capacité d'agir

A l'inverse d'une compétence qui se veut formelle et répondant à un besoin spécifique, « la „capabilité“ serait la capacité d'un individu à poser des actes et des choix en fonction des ressources, opportunités et moyens dont il dispose, avec la possibilité d'exprimer ce qu'il est » (Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques, 2016). L'approche par les capacités tient compte de l'environnement et de la manière dont l'individu se l'approprié. La personne n'est plus perçue seulement comme compétente dans des domaines particuliers mais comme en capacité d'être et d'agir.

S'intéresser aux capacités dans le domaine de la protection de l'enfance, c'est se demander à la fois : qu'est-ce que la société attend du « bon parent » ? Mais aussi, comment permettre aux parents de trouver leur propre voie en dehors des normes établies plus ou moins explicitement ?

Développer les capacités parentales peut permettre au parent d'agir en ayant identifié les ressources et les contraintes de son environnement. Ainsi, nous ne sommes pas dans la recherche de compétences formalisées à acquérir mais dans un accompagnement qui permet au parent d'analyser sa situation. L'individu n'est pas le seul responsable de sa capacité d'agir puisque des facteurs externes interagissent avec les facteurs internes (cf. figure 2). Les déterminants internes représentent les caractéristiques individuelles et les déterminants externes, les opportunités ou contraintes induites par l'environnement et les moyens à disposition de l'individu. Pour permettre au parent de développer sa capacité d'agir, il faut donc identifier les déterminants internes et externes qui influencent sa parentalité.

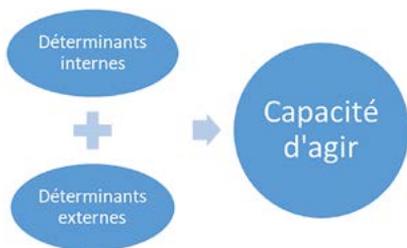


Figure 2 : La capacité d'agir et ses déterminants.

Les capacités traduisent des « espaces de possibles » et ne signifient pas forcément que la personne va mettre à profit ses ressources en situation. Deux personnes peuvent avoir les mêmes quantités de ressources mais pas les mêmes capacités d'agir avec ses ressources. On s'intéresse alors à l'acte de conversion, c'est-à-dire à la manière dont la personne va traduire en acte ce qu'elle aurait fait à un autre moment, dans un autre contexte.



Prenons l'exemple du congé parental, qui dans notre société est accordé à tous les parents ayant un an d'ancienneté dans une entreprise. Pour cette population, des inégalités peuvent apparaître au vu des facteurs de conversion suivant :

- Facteurs de conversion individuels : la famille a-t-elle assez de ressources financières pour vivre dans de bonnes conditions ?
- Facteurs de conversion sociaux : Les normes sociales autorisent-elles les pères aussi bien que les mères à prendre ce congé ?
- Facteurs de conversion environnementaux : le parent retrouvera-t-il le même poste après le congé parental ?

Ce droit prend tout son sens avec les facteurs de conversion. Sans eux, il ne peut pas s'exercer véritablement.

3.3. L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT

Les parents ne peuvent pas toujours faire ce que leurs capacités leur permettent : ils adaptent leurs ressources aux possibilités offertes par l'environnement. Il faut faire la différence entre savoir-être parent et être en mesure d'exercer sa parentalité. Certaines situations empêchent les parents de mettre en action leurs savoirs. C'est pourquoi une analyse des caractéristiques individuelles parentales ne suffit pas et qu'il faut adjoindre une analyse des facteurs externes à la situation parentale :

- Qu'est-ce qui dans l'environnement des parents est une ressource ?
- Qu'est-ce qui dans l'environnement des parents représente un obstacle ?

Cette analyse permet d'avoir une compréhension plus complète de ce qui pousse le parent à agir de telle ou telle manière.

Après la compréhension du contexte familial, un second environnement est à envisager à travers les capacités : celui de la protection de l'enfance. Nous avons montré précédemment que le travail avec les parents, même s'il n'est pas la priorité, est inscrit dans la loi. La protection de l'enfance permet-elle de développer des capacités ou au contraire introduit-elle des situations d'apprentissages « empêchés » ? Représente-t-elle un environnement capacitant ou incapacitant ?

Intimement lié au concept de capacité, l'environnement capacitant est source d'apprentissages et de pouvoir agir. Contrairement aux compétences qui sont en lien avec l'environnement, les capacités interagissent avec lui. L'approche par les capacités permet de tenir compte des facteurs internes et externes à l'individu qui modulent sa capacité d'agir. Ainsi, créer un environnement capacitant c'est envisager « un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser » (Fernagu Oudet, 2012).

Les établissements de l'ASE s'envisagent comme des environnements capacitants dans la mesure où ils cherchent à savoir comment les parents peuvent atteindre le fonctionnement parental souhaité. L'environnement capacitant dans le domaine de la protection de l'enfance s'appuie sur les ressources des parents, cherche à les mettre en situation de développement de capacités parentales et s'intéresse aux facteurs de conversion. Pour que les parents soient en capacité d'agir et de mettre en œuvre ce qu'ils ont appris, les facteurs de conversion ont une importance cruciale puisqu'ils vont leur permettre de transposer leurs savoirs en situation.

4. CONCLUSION

Les interventions sociales renvoient par essence à la volonté d'influencer le parcours des personnes vers un « mieux-être ». La prévention des difficultés familiales serait donc synonyme de « tendre vers un parent conforme ». Un parent qui répond aux attentes de la société est-il un parent épanoui ? La corrélation est loin



d'être établie. C'est pourquoi l'approche des capacités nous semble la plus adaptée afin de trouver un équilibre qui conjuguerait devoirs et liberté parentale. Nos investigations continuent pour chercher : comment le dispositif de protection de l'enfance peut-il offrir des opportunités de développement d'attitude d'apprenance et de capacités parentales ? Ou en d'autres termes, comment les établissements de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements capacitants pour la parentalité ?

5. BIBLIOGRAPHIE

- ▶ Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152–176. <https://doi.org/10.7202/1003174ar>
- ▶ Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques. (2016, October 7). Des compétences aux „capabilités : vers une nouvelle approche des RH ? Retrieved May 16, 2017, from <http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/des-competences-aux-capabilites-vers-une-nouvelle-a1279.html>
- ▶ Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In *Former par le travail* (Bourgeois E., Durand M.). Paris: PUF. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308750199_Fernagu_Oudet_S_2012_Favoriser_un_environnement_capacitant_dans_les_organisations_in_Bourgeois_E_Durand_M_Former_par_le_travail_PUF_Chapitre_14
- ▶ Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. (2016). La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant et ses décrets d'application. Retrieved November 30, 2016, from <http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/dossiers-enfance/protection-de-lenfance/la-loi-du-14-mars-2016-relative-a-la-protection-de-lenfant-et-ses-decrets-dapplication/>
- ▶ Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris: Climats-Flammarion. Retrieved from <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782081291225>
- ▶ ONPE. (2016, March). Protection de l'enfant : nouvelles dispositions issues de la loi n°2016–297 du 14 mars 2016. Retrieved November 30, 2016, from <http://www.oned.gouv.fr/publications/protection-lenfant-nouvelles-dispositions-issues-loi-ndeg2016–297–14-mars-2016>
- ▶ Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris; Budapest; Torino: L'Harmattan.
- ▶ Rollet, C. (2001). Les placements d'enfants, historique et enjeux. *Revue Quart-Monde*, (178), 9–13.
- ▶ Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Place of publication not identified: Editions Flammarion.
- ▶ Verdier, P. (2003, October). *Histoires de l'aide sociale à l'enfance et de ses « bénéficiaires »*. Presented at the Journées d'études de l'ANPASE, Hyères. Retrieved from http://le-fil-dariane-france-asso.fr/images/interviewtkt/Histoires_de_laide_sociale_a_lenfance_et_de_ses_beneficiaires.pdf
- ▶ Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Retrieved from http://michelvial.com/boite_O6_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf



OUTILLER LES PARENTS DE JEUNES ENFANTS VERS L'ADOPTION DE SAINES HABITUDES DE VIE EN MISANT SUR UNE RELATION POSITIVE

LUCIE LEMELIN, CHANTAL VERDON

Professeures à l'Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Introduction. L'environnement obésogène dans lequel la famille contemporaine évolue pose de nouveaux défis aux parents en regard de l'adoption de saines habitudes de vie afin de favoriser le développement optimal de la santé de leurs enfants. Des choix alimentaires sains, la pratique d'activité physique, la réduction de la sédentarité, être un modèle de rôle pour l'enfant et la relation influencent le développement optimal de l'enfant. Ce constat a mené une équipe de chercheurs à développer des ateliers de promotion des saines habitudes de vie afin d'outiller ces parents par l'entremise d'ateliers réflexifs. Trois ateliers de formation ont été développés et portent essentiellement sur l'alimentation, la pratique d'activité physique, la réduction des comportements sédentaires et la relation parent-enfant afin de promouvoir l'adoption de comportements de santé sain par les membres de la famille. **Objectifs.** Outiller les parents d'enfants âgés de 2 à 5 ans à contrer l'environnement obésogène qui les entoure en misant sur la réflexion et la prise de conscience chez les parents de la relation avec leur enfant découlant de l'adoption de saines habitudes de vie. **Méthode.** Approche qualitative. Groupes de discussion focalisée auprès de parents d'enfants de 2 à 5 ans lors d'ateliers de formation suivis d'entrevues semi-dirigées individuelles 3 et 6 mois post ateliers auprès de chacun des participants afin d'évaluer l'impact des formations dans leur vie. **Résultats.** Les parents ont été très satisfaits de la formation reçue. Plusieurs prises de conscience ont permis de faire des changements à court et moyen terme au sein de leur cellule familiale. L'analyse des entrevues semi-dirigées permet de définir et décrire des éléments-clés tel que la relation parent-enfant pouvant agir favorablement sur l'adoption de saines habitudes de vie. **Conclusion.** Des activités de promotion de la santé auprès de jeunes parents d'enfant évoluant dans un environnement obésogène peuvent stimuler des changements de comportements. Il semble que d'agir sur plusieurs éléments-clés identifiés par les familles rencontrées est une avenue prometteuse pour mieux prédire l'adoption de saines habitudes de vie.

INTRODUCTION

Avec 40 millions d'enfants de moins de 5 ans en surpoids dans le monde en 2010 (Chan, 2011) et 21 % des Canadiens du même âge (Shields, 2008), l'obésité infantile est un enjeu important de santé publique puisque ces enfants risquent fortement de demeurer en surpoids à l'âge adulte. Représentant un facteur de risque important de plusieurs maladies chroniques (Organisation mondiale de la Santé, 2016), l'embonpoint et l'obésité juvénile sont des problématiques de santé auxquelles les professionnels de la santé sont régulièrement confrontés.



Les jeunes familles comme l'ensemble de la population n'échappent pas à l'environnement obésogène qui les entoure. Ceci représente un défi majeur pour les familles d'aujourd'hui (Lemelin, 2014). Ainsi, les parents sont confrontés à un environnement où les déplacements se réalisent souvent en voiture, où les écrans sont omniprésents favorisant ainsi la sédentarité et par le fait même la diminution de la pratique de l'activité physique. De plus, la disponibilité alimentaire au niveau de la restauration rapide et des aliments à haute teneur calorique et faible teneur nutritive sont très accessibles et parfois alléchants pour des parents submergés par les tâches familiales et le travail.

Le rôle des parents dans cet environnement n'est pas simple, être un modèle pour son enfant devient complexe. En matière d'habitude de vie, encourager son enfant à être physiquement actif et à consommer des aliments nutritifs permet que l'enfant soit en bonne santé présente un équilibre pondéral et un développement optimal. À ce sujet, le parent doit être outillé afin de manoeuvrer dans l'environnement obésogène afin d'être un modèle pour son enfant (Campbell, Crawford & Ball, 2006; Lemelin, 2014) tout en étant confortable dans la relation qu'il développe avec son enfant. Tous ces échanges entourant l'adoption de saines habitudes de vie reposent sur la relation entre le parent et son enfant et mettent en lumière les interinfluences présentes entre le parent et l'enfant en matière de saines habitudes de vie (Lachal et al., 2015).

Sachant que l'adoption des saines habitudes de vie tôt dans l'enfance prévient le surpoids (Jansen, Roza, Jaddoe et al., 2012; Schwartz, Scholtens, Lalanne et al., 2011; Tovar, Chui, Hyatt et al., 2012) et que les parents jouent un rôle de premier plan dans le développement des saines habitudes de vie (Campbell et al., 2006; Lachance, Pageau & Roy, 2006; Santé Canada, 2004). Une recherche-action menée au Québec (Canada) auprès de parents et d'intervenants de la petite enfance a démontré que les parents qualifient les saines habitudes de vie comme un « défi exigeant » (Lemelin, 2014). L'une des recommandations de cette étude est le développement d'une trousse destinée aux parents afin de contrer l'environnement obésogène dans lequel les familles vivent.

Ainsi à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), au Canada un projet de recherche visant à développer une trousse de promotion de saines habitudes de vie et d'évaluer celle-ci par des parents d'enfants de 2 à 5 ans a été créé dans le but d'outiller les parents à contrer l'environnement obésogène qui les entoure. Une fois la trousse développée des ateliers de formation ont été dispensés. Finalement, la réception des ateliers de formation par les parents et l'effet de ceux-ci sur les comportements de santé a pu être décrite. Cette description fait l'objet de cet acte de colloque et révèle que la relation parent/enfant est au cœur de l'équation puisqu'elle permet, lorsqu'analysée, des prises de conscience, devant ainsi une clé vers l'adoption d'un mode de vie sain auprès des familles avec de jeunes enfants.

MÉTHODE ET DÉMARCHE

La méthode qui a été utilisée pour ce projet est un devis de recherche qualitatif participatif. Suite à une recension des outils existants, la trousse de promotion des saines habitudes de vie fut conçue par l'équipe de recherche de l'UQO. Cette dernière comprend trois ateliers de formation brièvement décrite dans le tableau 1.



Tableau 1 : Ateliers de formation.

Éléments abordés	
1 – Alimentation saine et satiété	<ul style="list-style-type: none"> • Importance pour le développement optimal de l'enfant • Recommandations concernant les portions et l'alimentation saine pour l'enfant de 2 à 5 ans • Stratégies pour la planification des repas et l'achat des aliments • Interprétation du tableau nutritionnel • Signes de satiété chez le jeune enfant • Échanges et partage des expériences parentales
2 – Activité physique, sédentarité et écrans	<ul style="list-style-type: none"> • Importance pour le développement optimal de l'enfant • Recommandations pour le temps d'activité physique et temps passé devant un écran pour l'enfant de 2 à 5 ans • Stratégies afin de stimuler l'activité physique chez son enfant • Échanges et partage des expériences parentales
3 – La relation	<ul style="list-style-type: none"> • Importance pour le développement optimal de l'enfant • Styles parentaux (Dulude, 2011; Dulude & Marquis, 2013) • Obstacles et de facilitateurs en lien avec l'adoption de saines habitudes de vie • Fondements philosophiques du cadre théorique MIRIS (modèle intersubjectif d'une rencontre individu-sujet) (Verdon, 2012) • Stratégies pour contrer les obstacles rencontrés • Sentiments difficiles en lien avec l'application de routine • Échanges et partage des expériences parentales

Les ateliers de formation se sont déroulés sous la forme de groupe de discussion avec des parents d'enfants âgés de 2 à 5 ans. Les ateliers de formation ont été d'une durée de deux heures chacun. Ils se veulent interactifs et participatifs. Ainsi, des activités ludiques présentées avec humour y ont été proposées, des mises en situation ont permis une meilleure compréhension et favorisé les échanges. De plus, un cahier de participant a été conçu et remis aux parents pour chacun des ateliers de formation.

Les groupes de parents participants aux ateliers étaient composés de 8 à 10 personnes. Les ateliers de formation étaient présentés à une fréquence d'environ 2 semaines entre chaque atelier. Lors de chaque atelier réflexif, un animateur et un observateur étaient présents. C'est lors de cette phase que la collecte des données de recherche a débuté. Les ateliers ont été enregistrés et des questionnaires pré et post atelier ont été complétés par les participants. D'un groupe à l'autre, les ateliers ont été adaptés en fonction des commentaires des participants et selon les notes prises par l'observateur et l'animateur.

La collecte des données auprès des parents s'est réalisée en trois temps. Au temps 1, une rétroaction immédiate suite à chacun des ateliers réflexifs a été colligée. Au temps 2, une entrevue semi-dirigée de 30 à 45 minutes 3 mois post-ateliers a été réalisée afin d'évaluer l'impact des ateliers de formation dans la vie des familles. Pour conclure, l'évaluation au temps 3 a consisté en une entrevue semi-dirigée de 30 à 45 minutes 6 mois post-ateliers afin d'évaluer l'impact des ateliers réflexifs à plus long terme dans la vie des familles. Par la suite, une analyse des données qualitatives a permis de mettre en lumière les effets de la trousse sur l'adoption des saines habitudes de vie au sein de familles d'enfants âgés de 2 à 5 ans.

En ce qui a trait aux considérations éthiques, l'étude a débuté après l'obtention de l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Tous les parents participants à cette recherche ont signé un formulaire de consentement après avoir reçu toutes les informations nécessaires sur l'étude et avoir pu obtenir des réponses à toutes les interrogations que celle-ci soulève chez eux dans le but d'avoir une décision libre et éclairée en regard de leur participation à la recherche. Les parents ont pu se retirer de la recherche en tout temps, sans préjudice. Une attention particulière a été apportée par la personne qui on mené les entrevues semi-dirigées afin de créer un climat propice au partage de la



perspective du parent. Seuls les membres de l'équipe de recherche ont consulté les données de l'étude. Un code alphanumérique a été associé à chacun des parents participants afin de protéger leur vie privée et seul le chercheur principal a accès à ce code.

CADRE THÉORIQUE UTILE AU PROJET

Le cadre théorique utile au projet a servi pour deux aspects : d'abord pour guider les parents lors de l'atelier 3 à explorer les relations parent/enfant et ensuite pour analyser les résultats des prises de conscience qui ont émergé suite aux entrevues post-ateliers. Le cadre théorique est celle du MIRIS qui signifie – modèle intersubjectif d'une rencontre individu-sujet. Ce modèle permet de mieux comprendre les liens qui existent entre les parents et leur enfant par l'entremise d'une analyse de l'intersubjectivité (Verdon, 2012). Cette notion précise et propose de regarder ce qui se passe en soi au contact des autres (Verdon, 2012; Marcel, 1951, 1959, 1963). À travers le projet qui nous intéresse, nous avons justement observé que les parents parlent beaucoup de leurs propres besoins, de leurs inquiétudes et des défis qu'ils vivent pour eux-mêmes face à l'enfant. Nous avons observé un rapport intersubjectif entre eux et leur enfant. L'accompagnement lors du troisième atelier a donc été initié en utilisant le modèle MIRIS par l'entremise de quatre principes philosophiques et trois ingrédients à la relation.

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Les fondements philosophiques ont été utilisés pour analyser le verbatim des parents faisant émerger les résultats présentés un peu plus loin. En somme, ils orientent l'exploration des liens parents/enfants dans un contexte d'adoption des saines habitudes alimentaires. Le tableau 2 expose ces quatre fondements.

Tableau 2: Les quatre fondements philosophiques du MIRIS.

-
- La rencontre entre deux personnes nous apprend des choses sur nous-mêmes
 - Dans les relations, l'autre est un miroir sur moi-même
 - Les autres nous traitent comme on se traite soi-même
 - On ne dit jamais TU... sans dire JE
-

LA RENCONTRE ENTRE DEUX PERSONNES NOUS APPREND DES CHOSES SUR NOUS-MÊMES

Ce principe philosophique provient des écrits du philosophe Gabriel Marcel (1951, 1963) qui nous dit que lorsque nous sommes avec une autre personne, nécessairement nous sommes d'abord et avant tout liés à nous même. Ce principe permet donc d'accompagner les parents à prendre conscience de ce lien envers soi que les échanges et le quotidien avec l'enfant permettent. Il offre l'opportunité de s'arrêter un moment et de réfléchir à ce qui se passe en nous dans différentes situations vécues avec l'enfant. L'exercice que ce principe propose ouvre à un monde de compréhension puisque les parents doivent départager ce qui provient d'eux de ce qui porte sur l'enfant. En somme, ce principe statue que « *Si je prend conscience de moi, si je suis attentif à ce qui se passe quand je suis avec mon enfant, j'apprends à me connaître...* ».

DANS LES RELATIONS, L'AUTRE EST UN MIROIR SUR MOI-MÊME

Ce second principe philosophique propose d'être attentif au miroir que l'on projette sur l'autre et vice versa (Marcel, 1959). Il est d'autant plus intéressant de comprendre pour le parent que l'enfant crée un miroir sur moi qui alors peut ouvrir à mon propre monde passé et que parfois, nous réagissons à ces expériences. En somme, le parent peut arriver à identifier qu'il se reconnaît à travers son enfant. L'expérience de compréhension peut alors être tout autre pour le parent. En effet, cette prise de conscience peut permettre de



comprendre que dans certaines situations, les interventions priorisées servent avant à réparer quelque chose qui nous appartient.

LES AUTRES NOUS TRAITENT COMME ON SE TRAITÉ SOI-MÊME

Ce principe philosophique explique que la façon dont je me traite donne le ton aux autres sur la façon qu'ils peuvent me traiter (Marcel, 1962). Ce principe par ricochet, donne l'exemple à suivre à l'enfant. L'exploration de ce principe sous forme de discussion permet de comprendre que si je nie mes besoins, les autres ne peuvent les identifier pour nous-mêmes. Du coup, je permets plus difficilement à mon enfant d'être à l'écoute de lui-même.

ON NE DIT JAMAIS TU... SANS DIRE JE

Ce dernier principe philosophique est proposé par le philosophe Martin Buber (1970). Il guide les personnes puisqu'il permet de chercher à comprendre le sens réel des paroles que chacun peut s'adresser. En somme, Buber propose de comprendre que derrière chaque TU, il existe un JE. Aussi, un parent qui réagit face à son enfant (et ses comportements) nous parle davantage de lui. Il s'agit d'aller au-delà du geste ou de ce qu'il paraît.

LES TROIS INGRÉDIENTS UTILES AU DÉVELOPPEMENT DE LA RELATION

Les trois ingrédients utiles au développement de la relation sont en fait les trois dimensions qui décrivent l'intersubjectivité (Verdon, 2012) et qui expliquent la relation parent-enfant : le lien, la découverte de soi et la communion.

LE LIEN PARENT-ENFANT

Le lien parent-enfant réfère à une description de ce qui nous relie à l'autre, à ce que nous avons en commun et qui réfère indéniablement à son propre passé (Verdon, 2012, 2014). Ainsi, dans le contexte du lien parent-enfant, il s'agit de ce qui nous unit à notre enfant et à ce que nous vivons ensemble de commun. La quête des liens qui unissent le parent et l'enfant guide l'intervenant pour mieux saisir comment se construit la relation et ouvre à un monde de compréhension sur la mise en place d'interventions utiles à l'adoption de saines habitudes de vie.

LA DÉCOUVERTE DE SOI

La découverte de soi est le second ingrédient (sans être linéaire) qui permet de se demander pourquoi tel comportement me déplaît, me fâche. En prendre conscience mène plus loin et offre des prises de conscience (Verdon, 2012, 2014; Verdon, Lavoie & Blondeau, 2012). Ces prises de conscience peuvent être par exemple de comprendre *qu'il est possible que si je travaille sur lui, je répare mes propres blessures*. Des résultats présentés plus loin sont d'ailleurs éloquentes à ce propos.

LA COMMUNION

La communion est un autre ingrédient qui propose de regarder comment se passent les interinfluences entre le parent et son enfant. Cette notion d'influence est d'ailleurs liée aux effets de l'un sur l'autre (Verdon, 2012, 2014; Verdon, Lavoie & Blondeau, 2012) et qui réfèrent à l'approche systémique (Wright et Leahy, 2014). Cette approche systémique permet donc de voir les relations circulaires plutôt que linéaires



(cause-effet). En fait, chacun s'influence et explique l'adoption de comportements. Au-delà de la compréhension des comportements, les parents ont pu davantage s'arrêter et mieux saisir l'influence des comportements de leur enfant sur eux-mêmes.

Ainsi, tant ces ingrédients que les fondements philosophiques ont permis de guider les parents dans différentes prises de conscience. Aussi, l'objectif du MIRIS vise à développer une maturité émotionnelle inspirée de la philosophie (Marcel; Buber). Des résultats de cette expérience d'accompagnement s'inspirent indéniablement du MIRIS.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le projet d'étude dont le but était d'outiller les parents vers l'adoption de saines habitudes de vie a permis de démontrer que la relation parent/enfant est une dimension importante à considérer. L'analyse de données collectées lors des ateliers et des entrevues 3 et 6 mois post-ateliers ont fait émerger plusieurs constats et des liens avec le modèle MIRIS qui permettent de mieux comprendre les dynamiques relationnelles et leur influence dans l'adoption de saines habitudes de vie.

CONSTATS PORTANT SUR LES ATELIERS 1 ET 2

Concernant les habitudes de vie, les parents ont été grandement satisfaits de recevoir de l'information portant sur l'alimentation, la satiété, la pratique de l'activité physique et la gestion du temps passé devant les écrans spécifiques à l'enfant âgé de 2 à 5 ans. Cependant, ils connaissaient souvent les informations dispensées. Or, cela leur a par contre permis de confirmer leurs connaissances ou parfois d'en acquérir de nouvelles. Ils ont particulièrement aimé pouvoir échanger avec les autres parents sur leur vécu en lien avec les habitudes de vie en milieu familial. Les outils qui leur ont été présentés pour faciliter l'intégration de saines habitudes de vie dans le quotidien ont été, selon les participants, le plus grand apport des deux premiers ateliers. Un élément fort important qui ressort des entrevues 3 et 6 mois post ateliers est l'opinion des parents quant à l'atelier 3 portant sur la relation. Les parents disent être mieux outillés dans leur quotidien. Ainsi, une majorité sont arrivés à mettre en place des changements de comportements dans leur vie et celle de leur enfant grâce à la prise de conscience des liens parents/enfants que l'atelier 3 a amorcée chez eux. En somme, ils laissent sous-entendre que l'atelier 3 portant sur la relation est la clé qui leur a permis de modifier plus facilement des comportements de santé pour leur jeune enfant. Cet aspect est novateur en matière d'éducation à la santé.

CONSTATS DE L'ATELIER 3 ET LIENS AVEC LE MIRIS

Des constats plus spécifiques à l'atelier 3 portent sur les ingrédients nécessaires au développement de relations positives exposés précédemment. De ces ingrédients, les liens qui unissent le parent et son enfant s'illustrent par certains verbatim : « *Parfois mes priorités sont liées à moi et mes expériences passées...* ». « *Quand il fait ça, ça me fait tellement penser à moi!* ». Ceci illustre le partage commun que vivent les parents avec leurs enfants. D'autres sont allés plus en profondeur : « *J'ai peur de prendre du poids, j'ai peur que mon enfant prenne trop de poids. J'en prends conscience. Cette peur m'appartient, mon enfant n'est pas obligé de connaître ma peur et je ne suis pas obligée de l'exprimer* ». Ici, par le partage, par l'explication du MIRIS, des parents ont découvert des éléments qui sont propres à eux. En fait, nous avons constaté que par l'explication de certains principes philosophiques des compréhensions toutes nouvelles ont émergé chez les parents. Aussi, cet exercice les amène à distinguer ce qui provient d'eux (leur bagage de vie, expérience passée, peur) de ce qui provient de leur enfant. Nous avons également noté que ces prises de conscience peuvent aboutir à des changements de comportements à court et moyen terme selon les données recueillies lors des entrevues 3 et 6 mois après les ateliers. Ainsi, certains parents disent « *ça m'a permis de faire le point, et de changer les règles à la maison sans me sentir coupable* ».



En somme, l'expérience de ces ateliers démontre que la relation et les liens parent-enfant offrent un angle important dans l'exploration des comportements qui se veulent favorables à l'adoption de saines habitudes de vie. S'y intéresser et les analyser avec le modèle MIRIS contribue à bonifier une analyse plus fine de la situation. Aussi, nous avons pu grâce à cette approche mieux outiller les parents en regard de l'adoption de saines habitudes de vie en favorisant une prise de conscience de leurs relations avec leur enfant.

CONCLUSION

Les connaissances théoriques que les professionnels de la santé veulent communiquer aux parents au sujet de l'alimentation saine, de la satiété, de l'activité physique ou de la gestion du temps passé devant les écrans et les interventions en matière d'éducation à la santé ne peuvent à elles seules faire que les parents de famille avec jeunes enfants adopteront un mode de vie sain. Ces démarches pleines de bonnes intentions sont louables et utiles, mais ne peuvent tout résoudre tel un coup de baguette magique. Les résultats de la présente étude nous permettent de réaliser que d'écarter la notion de relation parent/enfant dans le contexte de l'adoption de saines habitudes de vie par les jeunes familles constitue une erreur majeure puisque les parents participants à l'étude nous laissent entendre que la relation semble être la clé vers l'adoption des saines habitudes de vie. Les raisons en sont simples : connaître les dimensions et les principes de la relation permet ultimement au parent d'avoir une meilleure compréhension de ses comportements et de saisir les interinfluences présentes entre lui et son enfant à ce sujet.

RÉFÉRENCES

- ▶ Buber, M. (1970). *Je et Tu*. (G. Bianquis., Trans.). Paris : Aubier Montaigne.
- ▶ Campbell, K. J., Crawford, D. A. & Ball, K. (2006). Family food environment and dietary behaviors likely to promote fatness in 5–6 year-old children. *International Journal Of Obesity*, 30(8), 1272–1280.
- ▶ Chan, M. (2011). Maladies non transmissibles : un fléau pour la santé, mais aussi pour l'économie. Page consultée de http://www.who.int/dg/speeches/2011/un_ncds_09_19/fr/.
- ▶ Dulude, G. (2011). *Relations entre le style parental, le style parental alimentaire et les pratiques alimentaires de la mère et les comportements alimentaires de l'enfant québécois d'âge préscolaire*. Université de Montréal.
- ▶ Dulude, G. et Marquis, M. (2013). [Relations between maternal food practices and diet of preschool age Quebec children]. *Canadian Journal Of Dietetic Practice And Research : A Publication Of Dietitians Of Canada = Revue Canadienne De La Pratique Et De La Recherche En Diététique : Une Publication Des Diététistes Du Canada*, 74 (3), 119–123.
- ▶ Jansen, P. W., Roza, S. J., Jaddoe, V. W. V., Mackenbach, J. D., Raat, H., Hofman, A., et al. (2012). Children's eating behavior, feeding practices of parents and weight problems in early childhood: results from the population-based Generation R Study. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 9, 130–140.
- ▶ Lachal, J., Orri, M., Sibeoni, J., Moro, M. R., & Revah-Levy, A. (2015). Méta-synthèse qualitative de l'obésité de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63(3), 183–191.
- ▶ Lachance, B., Pageau, M., & Roy, S. (2006). *Investir pour l'avenir*. Québec : Direction des communications du Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document consulté de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2012/12-289-08W.pdf>
- ▶ Lemelin, L. (2014). *Recherche-action menant à des pistes de solution pour soutenir les parents d'enfant de 4–5 ans dans l'adoption de saines habitudes de vie*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449010/PT_LemelinL_thèse_enfants-saines-habitudes.pdf/be699b89-9123-4ed0-8c91-e00903098a0c
- ▶ Marcel, G. (1951). *Le mystère de l'être I : Réflexion et mystère*. Paris : Montaigne.
- ▶ Marcel, G. (1951). *Le mystère de l'être II : Foi et réalité*. Paris, Aubier : Montaigne.
- ▶ Marcel, G. (1959). *Présence et immortalité*. Paris : Flammarion.
- ▶ Marcel, G. (1967b). *Foi et Réalité*. Paris : Aubier Montaigne.



- ▶ Organisation mondiale de la Santé. (2016). Thèmes de santé – Obésité. Page consultée de <http://www.who.int/topics/obesity/fr/>.
- ▶ Verdon, C. (2012). *La nature, les conditions et les limites de la relation infirmière/soigné selon la notion d'intersubjectivité chez Gabriel Marcel*. (Thèse en Sciences Infirmières Sciences infirmières), Université Laval, Québec
- ▶ Verdon, C., Lavoie, M., & Blondeau, D. (2012). Intervenir auprès des familles en harmonie entre soi et les autres. Chapitre 6. Dans F. de Montigny, A. Devault & C. Gervais (Eds). *La naissance d'une famille : Accompagner les parents et les enfants en période périnatale*. Montréal : Chenelière Éducation Inc.
- ▶ Verdon, C., & Lemelin, L. (2016). Être à l'écoute de soi pour prendre soin des autres dans un contexte de soins palliatifs. *Bulletin de l'Association québécoise de soins palliatifs*. 25(2), 24–29.
- ▶ Verdon, C., Lavoie, M., & Blondeau, D. (2014). Les fondements de la relation infirmière/soigné revisités par un modèle construit autour de la philosophie de Gabriel Marcel. *APORIA : La revue en sciences infirmières*, 6(3), pp. 31–40.
- ▶ Wright, L. M. & Leahey, M. (2014). *L'infirmière et la famille : Guide d'évaluation et d'intervention* (4^e ed.). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.



L'ENFANT ET LES ÉVOLUTIONS DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES / CHILDREN AND THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS



THE EDUCATIONAL VALUE OF "TRANSITION DOCUMENTS": HYPOTHESIS AROUND THE CONSTRUCTION OF A "DEVELOPMENT PROFILE"

MONICA AMADINI

Department of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore – Italy

Keywords: transition, continuity, assessment, skills, development profile

In the Italian context, preschool is aimed at all children from three to six years, in response to their right to education and care and in accordance with the principles of cultural pluralism that inspire the Constitution, the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) and the documents of the European Union. These goals are pursued through the careful organization of a living environment that ensures quality in relationships and learning, thanks to the professionalism of the operators and the dialogue with families and community.

The pedagogical model of preschool education is based on the assumption that child is a subject of rights; an active, competent, curious person able to interact with environments and cultures. By acknowledging child as a competent subject, it is important to value his personal baggage already made of skills, abilities, knowledge, thoughts and languages that are the result of the experiences which have been made so far. In this perspective, it is strategic to take care of the passages that mark the main learning and growing phases of childhood.

The research and training project here presented is born from the idea of spreading an educational culture that can enhance children skills and adopt shared approaches in different steps of each child's educational path. Specifically, this paper presents the ideation of a document named *Development Profile*, which can be used during the transition from preschool to school.

The definition of shared documents, besides facilitating the passage from one school order to another one, can promote an educational culture that knows the specifics of preschool: that of being a learning, relational and living environment, respectful of the characteristics of children aged 3 to 6 years, with a balanced approach between nursing and teaching.

PRESCHOOL EDUCATION AND CHILDREN DEVELOPMENT

Infant school finalizes children's experiences in an evolutionary perspective, mediating them within a social and educational context intentionally oriented towards the gradual development of competences. In particular, preschool education contributes to children education by promoting relationships, autonomy, creativity and learning abilities.



Educators who work with children aged 3 to 6 years are committed to create the conditions so that every child can develop his potential and achieve his life plan (Amadini, 2011). Preschool welcomes everyone and enhances everyone's abilities in the awareness that every child is the bearer of his story, possesses specific potentialities and needs to feel welcomed.

According to legislation (*National guidelines for infant school curriculum*, 2012), in the Italian school context, infant school contributes to children's education by promoting the development of four key aspects:

- identity: every child needs to live serenely all the dimensions of the self, to search well-being, to feel secure in an enlarged social environment, being recognized as a unique and unrepeatable person;
- autonomy: It is the ability to have confidence in themselves and to trust others, to be self-satisfied, to seek help, to express frustrations (progressively developing strategies); to express feelings and emotions; to participate in decisions by expressing opinions, learning to make choices and to take more and more conscious behaviors and attitudes;
- competence: Children become competent by playing, moving, manipulating, asking, learning to reflect on the experience. Competence develops through exploration, observation and comparison; but also by listening to and understanding narratives and speeches, sharing stories and using different languages;
- citizenship: Citizenship develops through the possibility of discovering the other by themselves and their needs, including the necessity to establish shared rules. Through the exercise of dialogue, children learn the reciprocity of listening, the attention to other's point of view: it is the first step towards recognizing equal rights and duties for all. Forming children into citizenship means laying the foundations for ethically oriented behavior, respectful of others and of the environment.

These purposes are then further detailed in specific objectives, divided into five areas, as indicated by the New National Guidelines for the Curriculum of the Preschool's and Primary School Education. These areas, defined as *fields of experience* are so called:

- Self and the other
- Body and movement
- Images, sounds and colors
- Speeches and words
- Knowledge of the world

The organization of the curriculum in *fields of experience* makes it possible to put children at the center of the educational project. Attention is therefore directed at children actions, sensory, corporeality, perceptions and emotions. By doing and acting, both individual and group, children develop those experiences that allow them to undertake fundamental tasks such as classifying, discriminating, describing, arguing and interpreting the environment.

Structuring preschool education in *fields of experience* is thus a significant teaching device for starting up future school disciplines. In fact, these *fields* refer to the main symbolic-cultural systems but, at the same time, have a specificity: they put the child in the center of learning, with his body, his actions, his emotions. In essence, *fields of experience* are contexts that allow children to become more aware of their own experiences, to re-elaborate and find meaning through important mediator tools: images, words, symbols, sounds... (Bruner, 1996).

In preschool these goals, oriented to the development of competences, suggest to the teacher orientations, attentions and responsibilities in creating work paths, in order to organize activities and experiences aimed at promoting competences, necessary understood in a global and systemic way (Espinosa, 2002).

At the end of the three-year course of the Infant School, it is reasonable to expect that every child has developed and achieved basic skills that structure his or her personal growth. From an educational point of view, we cannot waste this educational heritage.



GROWING, BETWEEN TRANSITIONS AND CONTINUITY

To ensure that this educational heritage is not dispersed at the expense of the well-being of children, it is strategic to pay particular attention to attendance at primary school. So, in order to not dissipate the evolutionary children's achievements, it is strategic paying special attention to the accompaniment of their transitions, working in the logic of a "vertical continuity".

It is essential that preschool knows how to become continuous and complementary to those experiences that the child will perform in the next school (primary school). It is therefore necessary to provide a system of interactive relationships between preschool and school and that this system is shared by all the schools of a community.

The child's cultural identity, which preschool is required to assume as a fundamental reference to its educational device, is composed of a complex array of influences. In connection with these considerations, I'm going to present the results of a research and training project addressed to all infant schools (public and private) of the Municipality of Brescia, with the goal of building a shared "output profile", applied in the transition from infant school to primary school, adopting a skill-based approach.

The training course was realized within a large working group, the *Inter-Institutional Table*, composed of 30 coordinators and/or teachers of the public and private infant schools.

The purpose of the training project was to propose a reflection on the complexity of assessment and documentation of the evolutionary pathway that children carry out in preschool.

Through focus groups and project groups, documents already in use in infant schools were analyzed. This analysis has made it possible to ask what are the most suitable ways to present and document aspects and characteristics related to the identity of each child, to describe the learning paths and skills acquired in relation to the various *fields of experience*.

Development goals are not "static data"; rather they are related to dynamic and evolutionary processes. This means that development goals are not intended as predefined performance or as definitive performance: they must be promoted, observed, documented for each child (Marcon, 2002).

Skills can be measured with qualitative data and educators/teachers can describe and relate them. In order to certify a competency (or group of related skills) teachers have to observe learning situations and identify the elements considered important. For this reason, it is necessary to establish the observation scope and to declare the observable elements (indicators). The kind of evaluation that teacher has to do should therefore aim to indicate the progress that every child manifests in the willingness to learn, in curiosity, in motivation. In this sense, the work done with teachers during the research and training project has been focused on building a tool capable of explicating child's development process.

Based on this critical work, a final document was elaborated, named: the *Development Profile*. This document aims to highlight the development goals and skills acquired by each child during the years of infant school. At the same time, the purpose of the document is also to encourage a dynamic continuity between different school orders and a fruitful dialogue between schools and families.

The *Development Profile* is thus a strategic document to enhance pupil growth path but also to highlight the educational and didactic peculiarities of preschool. In fact, this document is the starting point for meetings between preschool and school teachers, when a child passes from one school order to another.

In the municipality of Brescia, in addition, there are "continuity commissions" in each school, i.e. groups of teachers who deal with the transition between the various levels of school and thus ensure the continuity of the educational path.



THE SENSE OF ASSESSMENT IN PRESCHOOL

A reflective approach to evaluation practices was therefore proposed for the drafting of the document.

In order to reach the ideation of a final evaluation document, it was important to put in place a form of complex evaluation, capable of going beyond the objective evidence that certifies the achievement of precise learning objectives. This aspect is also considered important by the *National Guidelines*.

In infant school, evaluation activity responds to a formative function that recognizes, accompanies, describes and documents growth processes, avoiding classification and judgment of children's performance because it is oriented to explore and encourage the development of all their potential (Scott-Little, Kagan, Clifford, 2003).

Evaluation of teaching/learning processes plays a key role within the curriculum, both as an assessment of pupils' learning outcomes (summative assessment), and how to adjust teaching strategies in relation to learning processes (training evaluation), both as a pupil's awareness of his "proceeding" (authentic evaluation, self-assessment).

The formative value of the assessment takes on a primary meaning, since it doesn't constitute a separate operation, i.e. independent of the rest of the educational process. It isn't a mere final judgment on the results obtained by the pupil, dissociated from the path performed. It is rather a support for the personal and cultural growth of pupils, defining orientation goals. At the same time, it is an important feedback for teachers, giving them an opportunity to critically rethink tools, content and methods implemented in planning and realizing educational paths. Finally, it offers the school the opportunity to check the congruity of the choices made in curricular, formative and didactic planning (self-evaluation of the institute).

This training work on the topic of assessment has led the members of the working group (the *Inter-Institutional Table*) to take note of the fact that assessment in preschool has a strategic value, as it draws attention from the outcomes of learning processes to the conditions that help child's development (in a logic of empowerment).

DEVELOPMENT PROFILE: MAIN CHARACTERISTICS

Assuming all the above-mentioned educational reflections and attention the *Development Profile*, in fact, is an assessment tool characterized by some specificities.

First of all, it is a useful tool in order to document the growth path of each child in its different dimensions of development.

It is faithful to the *National Guidelines* and presents children highlighting their skills and knowledge gained in the various *fields of experience*: Self and the other; Body and movement; Images, sounds and colors, Speeches and words, Knowledge of the world.

These *fields* have been considered as fundamental areas for achieving "development tasks" and have been intertwined with the four key aspects of infant school: identity, autonomy, competence and citizenship.

The growth process is by its very nature dynamic and related to all the important dimensions of child life: family environment, school environment, the community, the territory, etc. This dynamism has been taken into account in the evaluation criteria: they don't intend to limit themselves to what the child "can do" or "can't do". There is a willingness to go beyond a binary logic, in order to highlight the whole range of skill levels (McAfee, Leong, 2002).



In order to promote a constructive comparison between the different educators, we have reflected on the opportunity to structure the document so that it is possible to collect different points of view: that of teachers, of parents and of the child).

The child is the protagonist of his or her life path, so it is essential to ensure this centrality into the assessment process, combining child perspective with that of adults who take care of and educate him/her. From the educational point of view, it is also essential to protect the centrality of the child in the evaluation process and to give him/her power of initiative with respect to growth processes (Montessori, 1982).

We cannot think of accompanying evolutionary transitions and compiling "transition documents" without considering the perspective of the subject that is the protagonist of these processes: the child.

This reflective space, provided within the *Development Profile*, allows the child to participate actively in the evaluation process. In this sense, the document plays the important educational function of self-awareness and promotes self-evaluation processes.

CONCLUSION

Evaluating learning processes in preschool education must overcome the occasional detection of learning process. It is important that assessment focuses increasingly on the documentation methodology, as a process that produces traces, memory and reflection, capable of making visible the training paths. This would move attention from the outcomes of learning process to the conditions that help children growing. Assessment should be thought in close connection with the teaching-learning process, as it has a predominantly educational function. In this sense, evaluation is in effect an action that is part of a recursive and dynamic process, along with observation, planning and documentation.

Building and sharing a document like the *Development Profile* can help to spread it in educational services a culture of evaluation that is attentive to the promotion of children's potential and to support and enhance every child in his or her learning path. The research and training course realized in the Municipality of Brescia teaches us that we must also start sharing the evaluation tools, which are the foundations of the learning-teaching process. Only a renewed assessment culture can help share educational responsibilities, encouraging passages from preschool to school education and recognizing the growth path of each child.

The training path here presented allows to value not only continuity but also, and above all, discontinuities. Growth and development are, in fact, linked to ongoing challenges. We can point out, in this sense, that European countries that get the best results have an organizational structure that comes out of the myth of continuity and works rather on "useful discontinuity". In school structures that also include transitions and discontinuities, skill development is achieved through the predisposition of a variety of learning environments, differentiated and progressively enriched.

In essence, inside childhood education services, continuity is an indispensable value, provided it is practiced at all levels, from pedagogical thinking to organizational issues. However discontinuity understood as nonlinear change is also necessary inside the development process. Discontinuity can also be incorporated into an educational coherent framework that is attentive to the uniqueness of the person, beyond the changes brought about by his/her growth, as the formative experience is necessarily permanent throughout life.

REFERENCES

- ▶ Amadini M., (2011), *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola.
- ▶ Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- ▶ Espinosa, L. (2002), *High quality preschool: Why we need it and what it looks like*, NIEER Policy Briefs 1. Online: <http://nieer.org/resources/policybriefs/1.pdf>



- ▶ Marcon, R.A. (2002), Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success, in *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1). Online: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>
- ▶ McAfee, O., Leong D. (2002), *Assessing and guiding young children's development and learning*, Boston, Allyn & Bacon.
- ▶ Montessori M. (1982), *The secret of Childhood*, Mass Market Paperback.
- ▶ *National guidelines for infant school curriculum*, 2012.
- ▶ New National Guidelines for the Curriculum of the Preschool's and Primary School Education.
- ▶ Scott-Little C., Kagan S.L., Clifford R.M. (eds.) (2003), *Assessing the state of state assessments: Perspectives on assessing young children*, Greensboro, 25–35.



LES PERFORMANCES ATTENTIONNELLES D'ENFANTS TYPIQUES: LA QUESTION DU CONTEXTE ÉMOTIONNEL VÉHICULÉ PAR LA COULEUR

SARAH BENINTENDI, AURÉLIE SIMOËS-PERLANT, PIERRE LARGY

CLLE, Université de Toulouse CNRS, France

CLLE, Université de Toulouse CNRS, France

URI Lordat, Université de Toulouse, France

ABSTRACT

À l'heure où la question du décrochage scolaire préoccupe de nombreux Etats Européens, tous tentent d'entraver la diminution de l'attention des élèves au cours des apprentissages. Si pour certains minimiser le volume horaire d'enseignements est une solution, d'autres questionnent plutôt les outils pédagogiques utilisés. En cela, chacun interroge les éléments pouvant interférer avec l'attention. Parmi eux, les émotions, très présentes dans le milieu scolaire, notamment au travers d'outils mobilisant la couleur, semblent avoir un impact sur de nombreux processus cognitifs dont celui de l'attention. D'après le modèle d'Ellis et Moore (1999), les émotions provoqueraient un amoindrissement de la quantité de ressources attentionnelles allouée à la tâche proposée entraînant une diminution des performances. Bien que très étudié chez l'adulte, aucune recherche n'a, à notre connaissance, investigué le lien entre les émotions et l'attention chez l'enfant. Aussi, notre étude vise à évaluer l'effet de l'association émotion-couleur sur les performances attentionnelles d'enfants typiques âgés de 5 et 9 ans. Pour ce faire, une tâche de barrage a été créée et pré-testée sur un échantillon de 401 participants. Les résultats ont permis d'associer le Jaune à la joie, le Gris à la tristesse et le Marron au neutre. Suite à cela, 126 enfants ont été répartis en trois groupes, chacun soumis à une tâche de barrage en temps limité sous l'une des trois couleurs. Les résultats indiquent un effet significatif du Jaune et du Gris sur le nombre de cibles barrées. Autrement dit, les participants soumis à une tâche colorée véhiculant une émotion agréable sont plus performants que ceux soumis à une tâche colorée véhiculant une émotion « neutre ». Nos résultats sont discutés au regard de modèles soulignant les effets asymétriques de la valence émotionnelle et les effets de la charge cognitive.

Keywords: Contexte scolaire, Emotion, Attention, Couleur, Enfant

INTRODUCTION

Le milieu scolaire est un environnement permettant à l'enfant d'acquérir des savoirs et des savoirs-faire nécessaires à la construction de son identité. Mais l'acquisition de nouveaux savoirs est influencée par de nombreux facteurs (e.g., les réussites et les échecs, Helmke & Van Aken, 1995 ; la valeur accordée à la tâche et l'estime de soi, Eccles, 2005; la vitesse de traitement de l'information, Beier, & Ackerman, 2005). L'attention joue un rôle fondamental dans l'acquisition. L'attention sélective en est une composante qui permet



à l'enfant de sélectionner et d'amplifier les informations pertinentes tout en inhibant les possibles distracteurs (Macdonald, Beauchamp, Crigan, & Anderson, 2014).

Pourtant, les performances attentionnelles sélectives sont sensibles à certains effets, tels que la charge mentale, la vitesse de traitement et le niveau d'éducation (e.g., Brucki, Dozzi & Nitirini, 2014). Récemment, quelques études ont souligné l'impact que le ressenti émotionnel du sujet pouvait avoir sur l'attention. Prises dans leur ensemble, ces études montrent que l'émotion aurait un effet délétère sur les performances attentionnelles (e.g., Lemercier, Ansiau, El Massioui, & Marquié, 2003 ; Schmidt, De Houwer & Rothermund, 2016 ; Schneider & Shiffrin, 1977 ; Yiend, 2010). Néanmoins, rien ne nous permet d'affirmer qu'il existe une influence de l'émotion sur l'attention chez l'enfant. D'autant plus que les résultats des études menées depuis quelques années sur l'effet des émotions sur les processus cognitifs chez l'enfant ne sont pas unanimes (e.g., Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert, & Clavel, 2010; Gilet & Jallais, 2011 ; Kuldass, Hashim, Ismail, Samsudin, & Bakar, 2014; Qu & Zelazo, 2007).

C'est assez récemment que les modèles cognitifs ont intégré la dimension affective. A la fin des années 80, le modèle d'allocation des ressources et d'interférence cognitive élaboré par Ellis et Ashbrook (1988) puis revu par Ellis et Moore (1999), considère que les émotions, qu'elles soient positives comme la joie, ou négatives comme la tristesse, entraînent l'émergence de pensées sans rapport avec la tâche suscitant alors l'allocation d'une certaine quantité de ressources attentionnelles. Ces ressources n'étant pas illimitées (Altieri, Lentz, Townsend, & Wenger, 2016; James, 1890), les performances des sujets se verraient alors impactées négativement, et ce d'autant plus que la tâche est complexe (e.g., Ellis, Seibert, & Varner, 1995). Un certain nombre d'études menées chez l'enfant semblent attester de ce phénomène. C'est notamment le cas de l'étude menée par Fartoukh, Chanquoy et Piolat (2014) sur 124 enfants scolarisés en CM1 et CM2. Leurs résultats montrent que lorsque les enfants sont soumis à un état émotionnel, joyeux, ou triste, ils commettent plus d'erreurs orthographiques que lorsqu'ils sont soumis à une émotion considérée comme neutre.

Plus récemment, Isen (2002) pointe une différence entre émotions positives et négatives puisqu'il postule que les émotions agréables permettent des traitements cognitifs complexes et/ou efficaces alors que les émotions désagréables ont tendance à altérer et à dégrader ces mêmes traitements (Damasio, 1999 ; Fiedler, 1988 ; Isen, Daubman, & Nowicki, 1987). Cet effet différencié entre émotions positives et négatives a été mis en évidence dans plusieurs études chez l'enfant, dans des tâches de créativité (Green & Noice, 1988), de mémoire (Bartlett & Santrock, 1979 ; Duncan, Todd, Perlmutter, & Masters, 1985), ou de résolution de problème (Ashby, Isen, & Turken, 1999 ; Bryan & Bryan, 1991 ; Masters, Barden, & Ford, 1979 ; Rader & Hughes, 2005).

Même si les conclusions de ces études semblent se contredire, le modèle de réseaux associatifs en partie initié par Bower (1981) permet de reconsidérer cette controverse via l'effet de « la congruence affective ». Ce concept désigne un stimulus délivrant une émotion de même nature que l'état émotionnel dans lequel se trouve l'individu (par exemple faire écouter une musique triste à un individu ressentant déjà de la tristesse). Cette configuration entraînerait un traitement plus rapide de l'information contrairement à un stimulus non congruent. Les émotions détermineraient, dans une certaine mesure, des nœuds sémantiques composant un système en réseau permettant de catégoriser les informations en mémoire à long terme. De fait, lorsqu'un élément émotionnel surviendrait celui-ci réactiverait les nœuds correspondant aux situations où cette dernière émotion a déjà été ressentie, permettant au sujet d'engager le comportement habituellement utilisé face à celle-ci (Bower, 1981). En somme, ce ne serait pas la valence de l'émotion induite qui impacterait les performances, mais son aspect congruent ou non avec l'état initial des participants. Aussi, une émotion agréable ou désagréable pourrait avoir le même effet selon l'état des individus. C'est en partie ce que montre l'étude menée par Stegge, Terwogt et Koops (1994). Dans cette recherche, des enfants de 7 et 9 ans devaient, après avoir été induits par une émotion agréable, désagréable ou neutre, juger l'émotion exprimée sur des photographies de visage. Tous les visages présentaient une expression ambiguë. Les résultats indiquent que les enfants attribuent préférentiellement l'émotion qu'ils ressentent au visage.

Expérimentalement, la couleur fait partie des techniques permettant d'induire, de manière non invasive, un état émotionnel chez l'enfant (Elliot & Maier, 2014 ; Frank, Gilovich, & Lavalley, 2008; Maier, Elliot,



& Lichtenfeld, 2008; Strauss, Schloss, & Palmer, 2010). De plus, très présente dans le milieu scolaire, que ce soit dans le cadre de la correction des devoirs (e.g., vert pour une bonne réponse et rouge pour une mauvaise), ou des appréciations du comportement de l'enfant (e.g., soleil jaune ou nuage gris), les couleurs renvoient aux performances tant scolaires que sociales. Or, de nombreuses études montrent que les enfants associent très tôt les couleurs qu'ils préfèrent à des états émotionnels agréables (Burkitt, Tala, & Low, 2007). En effet, Burkitt, Barrett et Davis (2003) ont demandé à 330 enfants de 4 à 11 ans de colorier des dessins à valence positive, négative ou neutre après leur avoir fait classer par ordre de préférence les dix couleurs dont ils disposaient (rouge, orange, jaune, vert, bleu, violet, rose, blanc, brun et noir). Leurs résultats montrent que les enfants ont utilisé leurs couleurs préférées pour le dessin positif, les couleurs les moins appréciées pour le négatif et les couleurs médianes pour le dessin à valence neutre. Or des études indiquent qu'indépendamment de leur culture les enfants montrent dès les premiers mois de la vie, une préférence pour les couleurs chaudes telles que le jaune (e.g., Albert, Burke, Bena, Morrison, Forney, & Krajewski, 2013 ; Teller, Pereverzeva, & Zemach, 2006 ; Wang, Shu, & Mo, 2014). Peu à peu, cette préférence va s'estomper au profit des couleurs froides (e.g., Bjerstedt, 1960 ; Burkitt & Watling, 2016 ; Choungourian, 1968). Très peu d'études menées chez l'enfant ont évalué l'effet de l'émotion sur les processus cognitifs en utilisant la couleur comme inducteur émotionnel. Piolat et Gombert (2003) ont demandé à 45 enfants de CM2 d'effectuer une production écrite visant à poursuivre avec le plus de détails possibles une histoire présentée sur une série d'images. Pour la moitié des participants, le support d'écriture et les images étaient de couleur jaune et pour l'autre moitié, de couleur gris foncé. L'association de ces couleurs à des émotions avait préalablement été testée. Les résultats de cette étude montrent que les enfants soumis à la couleur associée à une émotion agréable ont produit des écrits très détaillés respectant mieux la consigne dans les deux tâches que ceux soumis au gris.

Au regard de ces éléments, la présente étude vise à appréhender l'effet des émotions induites par la couleur sur les performances attentionnelles d'enfants de 4 et 9 ans. Afin d'évaluer l'effet des émotions sur l'attention, nous avons utilisé une tâche de barrage sur fond coloré. L'association émotions/couleurs a préalablement été testée (Benintendi, Simoës-Perlant, Lemerrier, & Largy, *submitted*). Aussi, nous nous attendions à ce que participants exposés aux fonds colorés véhiculant une émotion agréable ou désagréable aient des performances plus faibles en tâche de barrage que ceux soumis à la couleur associée à la neutralité (Ellis & Moore, 1999). Toutefois, les sujets de la condition véhiculant des émotions désagréables, comparativement à ceux de la condition véhiculant des émotions agréables, devraient faire état de performances plus faibles en tâche de barrage lorsque l'état émotionnel initial des participants est congruent (Isen, 2008).

2. ETUDE : EFFET DE LA COULEUR SUR L'ATTENTION

2.1. PARTICIPANTS

Cette étude a été réalisée auprès de 126 enfants. Soixante-huit enfants scolarisés en grande section de maternelles (Kindergarten) (âge moyen = 5.5 [0.38], 28 filles et 40 garçons) ont été comparés à 58 enfants scolarisés en CE2 (3rd grade) (âge moyen = 8.6 [0.47], 29 filles et 28 garçons). Les enfants étaient scolarisés dans 7 écoles rattachées à l'Académie de Toulouse et aux circonscriptions d'Auch et de Castelginest. Aucun ne présentait de troubles déficitaires de l'attention diagnostiqués ni de daltonisme.

2.2. MATÉRIEL

Pour cette étude, une tâche de barrage de type papier crayon inspirée de la tâche de Corkum, Byrne et Ellsworth (1995) a été créée et pré-testée auprès de 71 enfants de 4 à 12.8 ans (âge moyen = 7.8 [1.98]). Elle se compose de 126 items dont 25 cibles imprimées en A3 à l'horizontal afin de ne pas entraver les mouvements des plus jeunes lorsqu'ils barrent. La durée de la tâche a été fixée à 45 secondes. Chaque feuille a été teintée d'une couleur associée à une émotion : en jaune pour la joie, en gris pour la tristesse et en marron pour la neutralité. Ces associations ont été pré-testées auprès de 400 enfants âgés de



4 à 11 ans (âge moyen = 6,9 [1.91]). Les couleurs utilisées sont issues du système normalisé de notation de Munsell (1929). Celui-ci permet de décliner chacune d'elles en nuances Claire, Vive, Foncée afin de contrôler un effet de saillance.

2.3. PROCÉDURE

Afin de contrôler la rythmicité journalière de l'attention les passations ont été effectuées collectivement le matin (Janvier & Testu, 2005). La consigne concernant la tâche de barrage a été la suivante : « Sur votre feuille il y a plusieurs chats, vous devez retrouver et barrer le plus vite possible, le plus de chats qui sont exactement comme celui qui est tout en haut de votre feuille. Au top, vous retournerez votre feuille ». Après 45 secondes un stop leur signalé la fin de la tâche. Les participants de chaque niveau scolaire ont été aléatoirement affectés à neuf groupes. Chaque groupe a été soumis à l'une des 9 associations couleur / nuance.

3. RÉSULTATS

Une ANOVA mixte à 2 (niveaux scolaires : GSM vs. CE2) x 3 (couleurs : jaune vs. marron vs. gris) x 3 (nuances : clair vs. vif vs. foncé) a été effectuée. Les variables dépendantes sont relatives au nombre de cibles barrées et au nombre d'erreurs commises en tâche de barrage. Concernant le nombre de cibles barrées, l'analyse globale fait état d'un effet non significatif de la nuance, $F(2, 107) = 1,6$, ns. Cependant, on observe un effet significatif du niveau scolaire, $F(1, 107) = 76,15$, $p < .01$, $\eta^2_p = .1$. Ainsi, les enfants de GSM ont barré moins de cibles ($M = 6.81$ [3.02]) que les enfants de CE2 ($M = 12.07$ [4.07]). L'effet de la couleur est significatif, $F(2, 107) = 8.22$, $p < .01$, $\eta^2_p = .96$. L'analyse post-hoc indique que les enfants ont barré plus de cibles en condition jaune qu'en condition marron (10.52 vs. 7.6, $p < .01$). De la même manière, les enfants ont barré plus de cibles en condition grise qu'en condition marron (9.68 vs. 7.6, $p < .01$). La différence condition jaune vs. condition grise est non significative $F < 1$, ns. Aucune interaction n'est significative, F_s , ns. Concernant le nombre d'erreurs commises, aucun effet n'est significatif.

4. DISCUSSION

Malgré leur rôle adaptatif, les émotions peuvent entraver notre capacité d'observation, de mémorisation et de compréhension de l'information. Dans cette étude, il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure, une émotion véhiculée par la couleur, stimulus du quotidien particulièrement utilisé en milieu scolaire, pouvait entraver les performances en attention sélective d'enfants d'école maternelle et d'école primaire.

Nos résultats montrent que la couleur du support de présentation de la tâche de barrage semble avoir un effet déterminant sur les performances, et ce, quel que soit l'âge des enfants. En effet, les meilleures performances sont obtenues lorsque les enfants sont soumis aux conditions Joie-Jaune et Triste-Gris plutôt qu'à la condition Neutre-Marron. Cet effet est d'autant plus soutenu qu'aucun effet de la nuance n'a été observé.

Ces résultats ne soutiennent pas le modèle d'Ellis et Moore (1999) qui considère que, quelle que soit leur valence, les émotions auraient un effet distracteur sur la mémoire de travail, engendrant des pensées non pertinentes et un effet délétère sur les activités cognitives mises en œuvre. Dans notre étude, les émotions joyeuse et triste véhiculées par la couleur semblent toutes deux faciliter les processus impliqués dans la réalisation d'une tâche de barrage.

Alors que l'effet favorable de l'induction d'une émotion positive est reconnu et trouve appui dans de nombreux modèles (cf. Isen, 2002), nos résultats indiquent également un effet favorable de l'émotion négative sur les performances des enfants sur l'attention sélective. Quelques travaux ont d'ailleurs montré que les sujets, face à un événement émotionnel négatif, focalisent leur attention sur les éléments centraux et mémorisent davantage les détails de la situation (Christianson & Loftus, 1991 ; Kensinger, 2009 ;



Maheu & Lupien, 2003; Migueles & García-Bajos, 1999). Ainsi, selon le contexte et la nature de la tâche à accomplir, les émotions positives et négatives pourraient ainsi avoir un effet facilitant sur les performances (Levens & Phelps, 2008).

Nos résultats ne permettent pas d'appréhender l'effet de congruence émotionnelle souligné par Bower (1981) et qui pourrait également apporter des éléments à la compréhension des mécanismes responsables des effets de l'émotion sur la cognition. En effet, selon ce modèle l'état émotionnel des participants entrerait en interaction avec les émotions véhiculées par la couleur. Il serait donc intéressant de pouvoir comparer les performances en tâche de barrage à l'aspect congruent ou non de l'état initial. Ainsi, c'est en poursuivant la recherche qu'il sera possible, à terme, de fournir au milieu éducatif des informations précises permettant de favoriser les apprentissages, en proposant un contexte propice et des méthodes tenant compte de la dimension émotionnelle.

RÉFÉRENCES

- ▶ Albert, N. M., Burke, J., Bena, J. F., Morrison, S. M., Forney, J., & Krajewski, S. (2013). Nurses' uniform color and feelings/emotions in school-aged children receiving health care. *Journal of pediatric nursing*, 28(2), 141–149. doi: 10.1016/j.pedn.2012.03.032
- ▶ Altieri, N., Lentz, J. J., Townsend, J. T., & Wenger, M. J. (2016). The mcgurk effect: An investigation of attentional capacity employing response times. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 78(6), 1712–27. doi: 10.3758/s13414-016-1133-4
- ▶ Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529–550. doi: 10.1037/0033-295X.106.3.529
- ▶ Bartlett, J. C., & Sanrock, J. W. (1979). Affect-dependent episodic memory in young children. *Child Development*, 50(2), 513–518. doi: 10.2307/1129430
- ▶ Beier, M. E., & Ackerman, P. L. (2005). Age, Ability, and the Role of Prior Knowledge on the Acquisition of New Domain Knowledge: Promising Results in a Real-World Learning Environment. *Psychology And Aging*, 20(2), 341–355. doi:10.1037/0882-7974.20.2.341
- ▶ Benintendi, Simoës-Perlant, Lemercier, & Largy, (submitted). Effet d'une induction émotionnelle par la couleur sur l'attention d'enfants typiques de 4 à 11 ans. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*
- ▶ Bjerstedt, Å. (1960). Warm-cool color preferences as potential personality indicators: Preliminary note. *Perceptual And Motor Skills*, 1031–34. doi: 10.2466/PMS.10.1.31–34
- ▶ Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American psychologist*, 36(2), 129. doi: 10.1037/0003-066X.36.2.129
- ▶ Brucki, S., Dozzi, M., & Nitrini, R. (2014). Cognitive impairment in individuals with low educational level and homogeneous sociocultural background. *Dementia & Neuropsychologia*, 8(4), 345–350. <https://dx.doi.org/10.1590/S1980-57642014DN84000007>
- ▶ Bryan, T., & Bryan, J. (1991). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 490–494. doi: 10.1177/002221949102400808
- ▶ Burkiitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445–455. doi:10.1111/1469-7610.00134
- ▶ Burkiitt, E., Tala, K., & Low, J. (2007). Finnish and English children's color use to depict affectively characterized figures. *International Journal Of Behavioral Development*, 31(1), 59–64. doi: 10.1177/0165025407073573
- ▶ Burkiitt, E., & Watling, D. (2016). How do children who understand mixed emotion represent them in freehand drawings of themselves and others? *Educational Psychology*, 36(5), 935–955. doi: 10.1080/01443410.2015.1044942
- ▶ Choungourian, A. (1968). Color preferences and cultural variation. *Perceptual And Motor Skills*, 26(3, PT. 2), 1203–1206. doi: 10.2466/pms.1968.26.3c.1203



- ▶ Christianson, S., & Loftus, E. F. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed information. *Cognition And Emotion*, 5(2), 81–108. doi:10.1080/02699939108411027
- ▶ Corkum, V., Byrne, J. M., & Ellsworth, C. (1995). Clinical assessment of sustained attention in preschoolers. *Child Neuropsychology*, 1(1), 3–18. doi: 10.1080/09297049508401338
- ▶ Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J., & Clavel, C. (2010). Do emotions affect spelling performance in dictation? *L'année Psychologique*, 110(1), 3–48. doi: 10.4074/S0003503310001016
- ▶ Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace
- ▶ Duncan, S. W., Todd, C. M., Perlmutter, M., & Masters, J. C. (1985). Affect and memory in young children. *Motivation and Emotion*, 9(4), 391–405. doi:10.1007/BF00992208
- ▶ Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15(2), 161–171. doi : 10.1016/j.learninstruc.2005.04.012
- ▶ Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2014). Color psychology: Effects of perceiving color on psychological functioning in humans. *Annual review of psychology*, 65, 95–120. doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115035
- ▶ Ellis, H. C., & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In: Fiedler K. and Forgas J. P. (Eds). *Affect, cognition and social behaviour*, (p. 25–43). Toronto, Canada: Hogrefe.
- ▶ Ellis, H. C., & Moore, B. A. (1999). Mood and memory. In Dalglish & Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*, (p.193–210) : New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
- ▶ Ellis, H. C., Seibert, P. S., & Varner, L. J. (1995). Emotion and memory: Effect of mood states on immediate and unexpected delayed recall. *Journal Of Social Behavior & Personality*, 10(2), 349–362. Retrieved on <http://search.proquest.com/openview/db47dd3683bd94770185835124a632ea/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- ▶ Fartoukh, M., Chanquoy, L., & Piolat, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*, 114(02), 251–288. doi:10.4074/S0003503314002036
- ▶ Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style and behavior regulation. In K. Fiedler & J.P. Forgas (Eds.), *Affect, cognition and social behavior* (pp. 100–119). Toronto, Ontario, Canada: Hogrefe.
- ▶ Frank, M. G., Gilovich, T., & Lavalley, D. (2008). The dark side of self- and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports. In D. Lavalley, J. M. Williams, & M. V. Jones (Eds.), *Key studies in sport and exercise psychology*. (pp. 40–58). Maidenhead, England: Open University Press.
- ▶ Gilet, A., & Jallais, C. (2011). Valence, arousal and word associations. *Cognition And Emotion*, 25(4), 740–746. doi : 10.1080/02699931.2010.500480
- ▶ Greene, T. R., & Noice, H. (1988). Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children. *Psychological Reports*, 63(3), 895–898. doi: 10.2466/pr0.1988.63.3.895
- ▶ Helmke, A., & van Aken, M. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal Of Educational Psychology*, 87(4), 624–637. doi: 10.1037/0022-0663.87.4.624
- ▶ Isen, A. M. (2002). *A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes*. Handbook of positive psychology, (pp. 528–540). New York, NY, US: Oxford University Press.
- ▶ Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions (3rd ed.)* (pp. 548–573). New York, NY, US: Guilford Press.
- ▶ Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 52(6), 1122–1131. doi:10.1037/0022-3514.52.6.1122
- ▶ The principles of psychology. New York: Holt.
- ▶ Janvier, B., & Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, 57(2), 155–170. doi : 10.3917/enf.572.0155
- ▶ Kensinger, E. A. (2009). What factors need to be considered to understand emotional memories? *Emotion Review*, 1(2), 120–121. doi:10.1177/1754073908100436



- ▶ Kuldass, S., Hashim, S., Ismail, H. N., Samsudin, M. A., & Bakar, Z. A. (2014). The Unconscious Allocation of Cognitive Resources to Task-Relevant and Task-Irrelevant Thoughts. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 1–16. Retrieved on <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041724.pdf>
- ▶ Lemerrier, C., Ansiau, D., El Massioui, F., Marquié, J.-C. (2003). Vieillesse et attention. *Psychologie Française*, 48(1), 89–101.
- ▶ Levens, S. M., & Phelps, E. A. (2008). Emotion processing effects on interference resolution in working memory. *Emotion*, 8(2), 267–280. doi:10.1037/1528-3542.8.2.267
- ▶ Macdonald, J. A., Beauchamp, M. H., Crigan, J. A., & Anderson, P. J. (2014). Age-related differences in inhibitory control in the early school years. *Child Neuropsychology*, 20(5/6), 509–526. doi: 10.1080/09297049.2013.822060
- ▶ Maier, Elliot, & Lichtenfeld, (2008). Mediation of the Negative Effect of Red on Intellectual Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1530–1540. doi: 10.1177/0146167208323104
- ▶ Maheu, F. S., & Lupien, S. J. (2003). Memory in the grip of emotions and stress: a necessarily harmful impact? *Medecine sciences: M/S*, 19(1), 118–124.
- ▶ Masters, J. C., Barden, R. C., & Ford, M. E. (1979). Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 37(3), 380–390. doi: 10.1037/0022-3514.37.3.380
- ▶ Migueles, M., & Garcia-Bajos, E. (1999). Recall, recognition, and confidence patterns in eyewitness testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 13(3), 257–268.
- ▶ Munsell, A. H. (1929). *Book of color*. Baltimore, MD: Munsell Color
- ▶ Piolat, A., & Gombert, A. (2003). Effet d'une couleur gaie et triste sur l'usage du lexique émotionnel par des enfants de 11 ans lors de la rédaction d'un récit. In : Colletta, J. M., & Tcherkassoff, A. (Eds), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 235–247). Bruxelles, Belgique : Mardaga,).
- ▶ Qu, L., & Zelazo, P. D. (2007). The facilitative effect of positive stimuli on 3-year-olds' flexible rule use. *Cognitive Development*, 22(4), 456–473. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.010
- ▶ Rader, N., & Hughes, E. (2005). The influence of affective state on the performance of a block design task in 6- and 7-year-old children. *Cognition And Emotion*, 19(1), 143–150. doi: 10.1080/02699930441000049
- ▶ Schmidt, J. R., De Houwer, J., & Roithemund, K. (2016). The Parallel Episodic Processing (PEP) model 2.0: A single computational model of stimulus-response binding, contingency learning, power curves, and mixing costs. *Cognitive Psychology*, 91, 82–108. doi: 10.1016/j.cogpsych.2016.10.004
- ▶ Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84(1), 1–66. doi: 10.1037/0033-295X.84.1.1
- ▶ Strauss, E. D., Schloss, K. B., & Palmer, S. E. (2010). The good the bad and the ugly: Effects of object exposure on color preferences. *Journal of Vision*, 10(7), 410–410. doi:10.1167/10.7.410
- ▶ Stegge, H., Terwogt, M., & M. Koops, W. (1994). Positive and negative mood effects in children: the mediating influence of task characteristics. *The Journal of General Psychology*, 121, 333–344.
- ▶ Teller, D. Y., Pereverzeva, M., & Zemach, I. K. (2006). Infant color perception and discrete trial preferential looking paradigms. In C. P. Biggam, N. Pitchford (Eds.), *Progress in colour studies* (vol. 2, p. 69–90). Philadelphia, US: John Benjamins Publishing. doi: 10.1075/z.pics2
- ▶ Wang, T., Shu, S., & Mo, L. (2014). Blue or red? The effects of colour on the emotions of Chinese people. *Asian Journal Of Social Psychology*, 17(2), 152–158. doi: 10.1111/ajsp.12050
- ▶ Yiend, J. (2010). The effects of emotion on attention: A review of attentional processing of emotional information. *Cognition And Emotion*, 24(1), 3–47. doi: 10.1080/02699930903205698



THE PROMOTION OF CHILDREN'S RIGHTS BY SCHOOL ADMINISTRATION AND FAMILIES: A STUDY IN GREEK SECONDARY SCHOOLS

BESTIAS GEORGIOS, BALIAS EFSTATHIOS

University of Patras, Patras, Greece

ABSTRACT

The school administration today, as a social change agent and a formation of active citizens agentought to cooperate with all members of the school community, including parents. Accordingly, the operation of schools in a democratic way premises the development of cooperative forms of leadership and management in schools, which main purpose should be to promote child rights and democratic values in general, throughout the daily school activities. Hence, cooperation with parents constitutes an important condition for the protection of children's rights and their social promotion through the educational practices, but also in general social practices in the school community. In this study, we present the results of a survey, which considers the degree of cooperation to promote children's rights in secondary schools, in knowledge and practice level, among 30 principals of secondary schools in Western Greece and in 50 parents who belong in their schools. In addition, as part of our research we conducted interviews with principals of our sample, in order to have a complete comparative basis of results. Our results led to the conclusion that the participants believe that the contemporary school, although generally dealing with children's rights, does not offer students sufficient and appropriate knowledge to understand, assert and exercise their rights in their social practices. Finally, the deficit of our research theme dictates the presentation of proposals for further investigation and future researchers.

Key words: children's rights, school administration, cooperative leadership, parents, democratic values.

INTRODUCTION

The Universal Declaration of Human Rights (1948) clearly explains the deep relationship between education and human rights. In particular, Article 26 states that every human being has the right to education, which must aim at the full development of his personality and the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms (UNICEF, 2007). Consequently, the International Convention on the Rights of the Child provides that the education of the child should aim to prepare for a responsible life in a free society in a spirit of understanding, peace, tolerance, gender equality and friendship among all people, ethnic and religious groups and people of indigenous origin (Article 29). However, Osler and Starkey (2006) consider that the failure to address the challenges of continuing injustices and inequalities in education today dictates the development of human rights education and is related to pedagogy, such as education in the democratic character of the citizen. Human rights education, through school administration, enables the transformation



of educational relationships among educators, parents and pupils, shaping the appropriate climate for the effective promotion of the rights of the child in the school (Telford, 1996).

THE INTERNATIONAL CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD: PROMOTING THE RIGHTS OF THE CHILD THROUGH THE SCHOOL.

The notion that the child is a separate entity with particular needs, with the consequent need not only of protection but also of special treatment, has been formed over the last two centuries thanks to the economic and socio-political changes that occurred in the western world. It is a fact that in recent years the child is increasingly at the core of the interest of international public opinion and international organizations. This interest has gradually led to the legal recognition of children's rights by all countries worldwide, culminating in the UN General Assembly's adoption of the International Convention on the Rights of the Child in 1989 and its adoption by the more countries in the world. This International Convention is an international human rights treaty whereby all children are born with basic freedoms and rights. In addition, this Convention is an agreement between states, on the basis of which they decide to abide by the same law. The Convention defines the range of rights that children must have in all countries of the world. It sets the basic prerequisites for the well-being of children at their various stages of development and is the world's first legally binding code of children's rights in history¹. It is a Convention that contains both the characteristics of classical declarations and the characteristics of the conventions as to their binding nature, through which it monitors the implementation of the obligations and commitments undertaken by the member states of the United Nations. The Convention translates, in particular, from the previous international texts on the rights of the child, the changes that have taken place at world level in relation to the perceptions of the child and his / her rights (Balias, 2011).

In particular, the Convention in Article 29 clearly sets out the need for an education that promotes the rights of the child, while at the same time it indicates the essential and necessary knowledge and teaching of the rights of the child by teachers and pupils. From this point of view, children's rights must be an integral part of the teaching process and linked to the activities and the curriculum (Harrison, 2008).

Such a form of education that creates the right conditions, where pupils and teachers can get acquainted with the way children's rights and democracy life in school requires a model of school administration in which the principal must enable the child to participate in the decision – making process, mainly through the expression of his views (Osler & Starkey, 2010). In addition, the principal's cooperation with parents can facilitate the promotion of children's rights in the school. However, difficulties are important when parent's moral perceptions conflict with children's rights ethics. Therefore, the development of cooperative and participatory leadership models lead to a different concept of school administration, where the principal must have a different culture and attitude from the autocratic leadership that the State sometimes promotes itself to acquire a democratic mentality in practice (Devine, 2005).

THEORETICAL FRAMEWORK

It is well known that human rights concern and affect every aspect of our lives. Indeed, phenomena such as violence, poverty, globalization, alienation of the natural environment, economic inequality and lawlessness are forms of violation of human rights. Moreover, while the initial consideration of human rights was mainly found in the political sphere of existence, then with the new generations of human rights, it was imperative to include issues relating to social, cultural and economic spheres of subjects. Therefore, human rights must be an essential part of the educational process and through the promotion of the child's rights in school, to achieve a culture of respect for human rights in general.

¹ <https://www.unisef.gr>



In this context, the Council of Europe (CoE, 2002) has developed a model for the promotion of human rights in education, which is formed around 16 themes related to human rights. Each theme can be directly linked to one or more of the different generations of human rights (Figure 1), while the themes are interconnected to such an extent that dealing with each one creates a common link with each other, confirming the fact that human rights are indivisible, interdependent and interrelated.

Figure 1: Council of Europe Model for the Promotion of Human Rights in Education.



Source: Council of Europe (2002: 27).

METHODOLOGY

For the implementation of this research proposal, we have applied quantitative and qualitative methods. More specifically, the main methodological tool was the method of survey using questionnaires, while, in parallel, we conducted semi-structured interviews with some subjects of our sample to increase the validity and reliability of our research.

It is worth noting that we applied 5 – Likert scale to the questionnaires so that we can better capture the answers given by the survey subjects. The information gathered through the questionnaires has been analyzed with a SPSS statistical software database.

SAMPLE

The survey was conducted with 30 principals of Greek secondary schools and 50 pupils attending the respective school units. Analytically, the majority of the sample of principals is male (66.7 %) and women are represented with a high percentage 33.3 %. Also, the majority of parents' sample is female (75.0 %), but men also have a significant presence (25 %).

In addition, the school units come from urban areas at a rate of 53.3 %, while the remainder school units are equally derived from semi-urban and rural areas. Respectively, the respondents have their children mainly in urban schools (75.0 %) and much less in semi-urban or rural areas.

RESULTS

The majority of respondents think that today's school promotes "children's rights" enough (43.3 %) or much (36.7 %). In addition, about 50 % of the interviewed principals believe that their pupils know enough (33.3 %) or much (20.0 %) of their rights. Finally, the interviewed principals are briefly informed (23.3 %) by quite a few (30 %) of the State authorities on "children's rights". Accordingly, about one third of the



respondents consider that the Greek school promotes the rights of the children little (32.7 %) or enough (36.5 %). Also, respondents believe that their children are aware of their rights on average, enough (average = 2.94), while the knowledge they have acquired about "children's rights" through initiatives of the school administration is not at all (40.4 %) to little (38.5 %).

In all the rights in question, parents have responded more negatively or have expressed greater ignorance as to whether they are "children's rights". "Denial of education" is not considered as a "children's right" by the majority of principals (80.0 %) and parents (78.8 %). Also, about one – third of the respondents responded negatively to the "children's rights" to "receive information at his judgment" and to "his choice of religion and beliefs", while one in four principals in children's right for "choice of religion and beliefs", stated ignorance (16.7 %) or responded negatively (6.7 %).

The actions implemented by the interviewed principals on a more frequent basis were "cooperation with the five-member councils for information on "children's rights"" (average = 3.47) and "the involvement of the school teachers to provide knowledge of pupils about their rights issue" (average = 3.43). On the other hand, "the participation of the interviewed principals in training sessions dealing with the "children's rights"" (average = 2.33) or "the organization of the school principals issues related to "children's rights"" (average = 2.57) had a very low frequency. In addition, the actions taken by the respondents at a more frequent rate were the discussion with their child about his / her choices (average = 3.56) and the effort to obtain information (average = 2.87).

For the issues discussed, the interviewed principals consider that there is a high degree of cooperation with parents and / or the Parents and Guardians Association. In particular, more frequently displayed the cooperation on delinquent or non-decent behaviors (average = 4.43), on pupil's entertainment (average = 4.3), for the protection of psychosomatic integrity of pupils (average = 4.27) and to inform pupils about issues aimed at promoting their social, intellectual and moral well-being. At lower levels is cooperation with parents on issues related to pupil's health (average = 3.7) and student's freedom of expression (average = 3.9). Respondents consider that there is a good deal of cooperation with the principal for the protection of the psychosomatic integrity of their children (average = 3.06) and for their non-respectful behavior (average = 2.85), while there is little cooperation for the religious freedom of children (average = 2.15).

In their cooperation with parents, the interviewed principals found that parents are mainly interested in the ethos and behavior of their children at school (average = 3.73) but also in their performance (average = 3.53). It is worth noting that for all the issues at stake there is at least enough interest from parents. Moreover, the interviewed principals have found for parents against their children that there are a large number of cases of indifference (73.3 %) and neglect and / or abduction (46.7 %). The smallest percentage is found in cases of "sexual abuse" (3.3 %), but it is real, and when a problem is found, most of the questioned principals try to work with parents to face it (56.5 %). In their contact with the school principals', the interviewed parents find that they are interested in more than one of the above-mentioned subjects, with a higher average (average = 4.15) their interest in the ethos and the behavior of the child to school, but also to inform about absences or refusal to attend classes on average (average = 3.85). Additionally, principals greatly ask for help from the parents when they notice unusual and / or strange changes in the children's behavior.

Finally, the interviewed principals consider that the majority of parents are interested enough or much (70.0 %) to protect their children's rights at school. In addition, more than half of the interviewed parents stated they perceived that their children's rights were being violated at school (51.9 %).

CONCLUSIONS

In recent years, an effort has been made by the Greek State to ensure that the rights of the child are taught in the Greek school, in terms of both knowledge and practices. However, the lack of adequate democratic



administration in schools limits the possibilities for developing education to children's rights and democratic values in general.

From the results of our research it appears that the school principals do not sufficiently know the rights of the child or sometimes ignore their existence, resulting in a practical problem in promoting the rights of the child in the Greek school. Moreover, such an attitude creates considerable difficulties in promoting the objectives of the United Nations Children's Rights Organization. On the other hand, the cooperation of school administration with parents in order to disseminate and promote the rights of the child in the school environment appears at low levels without much effort being made in this direction, on the part of the principals.

As regards parental knowledge of children's rights issues, there is clearly a fundamental shortage on their part, while at the same time they consider that school space is the main factor on violating the rights of their children. This is a perception that impresses, as the rights of the child are mostly violated in the family rather than outside, that is, in the public domain (Valentine, 2004).

SUGGESTIONS

Considering that the Greek school is one of the main institutions for the promotion of children's rights, school administration is particularly important in promoting the rights of the child, initially at school level and more widely in society. Consequently, the investigation of the perceptions, attitudes and practices of the school administration in the Greek school regarding the rights of the child and their effects on the relations with their pupils within the school community is particularly important. In addition, coordinated efforts by the school administration with public and private bodies, such as parent and guardian associations, local government and non – governmental organizations, in the context of programs with coordinated actions, would lead to effective intervention in the field of rights of the child.

Finally, organized intervention through the formal education policy at the level of the Regional Education Directorates, with the main aim of categorizing the principals in matters related to knowledge as well as practices promoting the rights of the child within the school, would be an important effort in this direction. In particular, it is necessary to prepare principals on problem management issues focusing on confronting discrimination and social exclusion of children of vulnerable social groups and tolerance in the different.

REFERENCES

- ▶ Balias, E. (2011). *The Rights of The Child: The Road to Freedom*. Athens: Papazisis Publications (in Greek).
- ▶ Council of Europe (2002). *Compass: A Manual On Human Rights Education With Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- ▶ Devine, D. (2005). Welcome to the Celtic Tiger? Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49–70.
- ▶ Harrison, D. (2008). *Regardless of Frontiers: Children's Rights And Global Learning*. London: Trentham Books.
- ▶ Osler, A. & Starkey H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995 – 2005. *Research Papers in Education*, 24(4), 433–466.
- ▶ Osler, A. & Starkey H. (2010). *Teachers And Human Rights Education*. London: Trentham Books.
- ▶ Telford, H. (1996). *Transforming Schools Through Collaborative Leadership*. London: The Falmer Press.
- ▶ UNICEF/UNESCO (2007). *A Human Rights – Based Approach to Education for All: A Framework for Realization of Children's Right to Education And Rights Within Education*. New York: UNICEF.
- ▶ Valentine, G. (2004). *Public Space And The Culture of Childhood*. England: Ashgate Publishing Limited.



DÉCRIRE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ DANS UNE ÉCOLE NON-TRADITIONNELLE EN MILIEU DÉFAVORISÉ : ALLIER EXPÉRIENCE PERSONNELLE ET SCIENTIFIQUE ?

JULIE BOUCHARD

Université de Montréal, Montreal, Canada

RÉSUMÉ

Notre projet de thèse a été présenté dans le cadre du 17^e congrès de l'AIFREF. Il a pour titre : Décrire la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) dans le cadre du volet alternatif d'une école régulière primaire située en milieu défavorisé. Ce texte en trace les grandes lignes en présentant d'abord le contexte personnel de cette recherche où nous sommes impliqué comme parent dans la mise sur pied d'une école non-traditionnelle. La problématique de recherche sera ensuite résumée. Les bases théoriques soutenant les trois questions de recherche suivent, puis, les choix méthodologiques envisagés. Deux principaux éléments ont guidé ces choix : notre double rôle de chercheuse et de parent, ainsi que la dichotomie offerte par le contexte alternatif d'un côté et le milieu socioéconomique défavorisé dans lequel se situe l'école de l'autre. En conclusion, quelques pistes sont lancées pour poursuivre la réflexion sur la posture particulière retenue dans le cadre de cette recherche.

Mots-clés : collaboration école-famille-communauté, école non-traditionnelle, milieu défavorisé, posture du chercheur.

CONTEXTE

L'inscription prochaine de nos enfants nous a amené à nous impliquer pour l'école de notre quartier : un milieu socioéconomiquement défavorisé de Montréal. Un comité de parents s'activait déjà à mettre une école alternative sur pied. L'école alternative québécoise est «une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en oeuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques» (Conseil supérieur de l'éducation, 1985, p. 1) (ex., adaptation et respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant, groupes en «multiâge», organisation en cogestion et coéducation avec les parents).

La collaboration ÉFC est, entre autres, associée à une amélioration des résultats scolaires, de la réussite éducative et des chances de décrocher un diplôme (Deslandes, 2009; Epstein, 1995; Gonzalez DeHass, 2005; Ho Sui-Chu et Wilms, 1996; Jeynes, 2005; Sheldon, 2003). Elle est optimale lorsqu'elle repose sur une confiance mutuelle, des buts communs, un partage d'expertise et une communication bidirectionnelle



(Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2011). Or le type de relations école-famille observé dans les écoles québécoises est souvent davantage de nature unidirectionnelle, gardant les parents à distance de la classe ou des aspects pédagogiques (Bouchard, 1998; Deslandes, 1999; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006; Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013). Quant à la collaboration avec la communauté, elle est relativement faible considérant les ressources disponibles souvent méconnues et sous-utilisées (Deslandes, 2006).

Les familles en situation de défavorisation s'impliqueraient moins qu'en milieu plus aisés socioéconomiquement (Deniger, Larivée, Rodrigue et Morin, 2013). Et ce alors que les élèves du premier groupe sont confrontés à des difficultés importantes et à des inégalités en termes d'éducation, (ex., faible taux de diplomation, niveau élevé de décrochage scolaire) (Gouvernement du Québec, 2003). La recherche a démontré que cette différence sur le plan de l'implication relèverait davantage d'un potentiel écart culturel entre certaines familles et le milieu scolaire (Akkari, 1999; Izzo, Weissberg, Kasprow et Fendrich, 1999; Reynolds, Weissberg et Kasprow, 1992). Cet écart mènerait des familles à ne pas se sentir à leur place à l'école et des membres du personnel scolaire à développer des préjugés à leur égard (Deslandes et Bertrand, 2004; Kanouté, 2006). Nous pouvons extrapoler que si les relations étaient plus étroites entre l'école et la famille, une collaboration mutuelle serait susceptible de s'engager.

La collaboration et l'implication des parents est l'un des fondements de l'école alternative (RÉPAQ, 2013), ouvrant la porte à une collaboration ÉFC très engageante, bidirectionnelle et s'appuyant sur des pratiques de nature partenariale. Notamment par ces pratiques, l'école alternative a un potentiel pour favoriser la réussite scolaire. Nous avons toutefois recensé peu d'études ayant portées sur ce type d'école en général dans la littérature scientifique. L'objectif de notre thèse est donc décrire les relations ÉFC dans une école alternative en milieu défavorisé.

CADRE THÉORIQUE

Pour définir la relation ÉFC, nous utilisons le modèle de l'influence partagé d'Epstein (2011). Selon cette auteure, trois catégories d'acteurs exercent une influence sur le développement de l'enfant : la famille (Force B), l'école (Force C) et la communauté (Force D). L'élément d'inspiration principal pour notre recherche est l'espace (R), où se superposent les trois sphères. Selon certaines caractéristiques de l'enfant, ce qu'Epstein (2011) a appelé la Force A, la superposition et donc l'ampleur de la relation entre les sphères peut être plus ou moins grande. Elle peut aussi varier selon les caractéristiques des forces. La relation est ainsi dépendante du contexte dans lequel elle évolue. De ces relations plus ou moins proximales peuvent naître différentes formes de collaboration. Cela mène à la première question de recherche.

1. QUELLES SONT LES FORMES DE COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTS, LES PARENTS ET LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ?

Pour répondre à cette question, nous utilisons la typologie des formes de collaboration de Larivée (2013) puisqu'elle permet de tenir compte de cette variation dans la proximité des relations entre les acteurs. Les formes de collaboration y sont représentées sur quatre niveaux, placés en ordre d'exigence. Dans notre recherche, nous classerons les pratiques identifiées dans l'école alternative sous chacune, menant à la deuxième question de recherche.

2. COMMENT LES PARENTS ET LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ S'IMPLIQUENT-ILS DANS LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ENFANTS ?

Nous utilisons la typologie d'Epstein (2011) pour répondre à cette question, parce qu'elle permet de décrire les activités d'implication à l'école, à la maison et dans la communauté. C'est par ailleurs l'une des plus citées et utilisées pour mesurer ou comprendre l'implication parentale (Tazouti, 2014), et ce, malgré qu'elle soit considérée par certains comme étant trop mécaniste, centrée sur les besoins du milieu scolaire ou ne



tenant pas compte de particularités du milieu défavorisé (ex., Boulanger *et al.*, 2011). Nous tenterons de palier à ces critiques en associant les activités d'implication aux formes de collaboration. Nous tiendrons également compte du point de vu des trois catégories d'acteurs et de particularités du milieu défavorisé. Nous classerons les activités d'implication selon les six types identifiés par Epstein (2011). Le degré d'engagement varie par ailleurs d'un acteur à l'autre, conduisant à la troisième question.

3. POURQUOI LES PARENTS, LES ENSEIGNANTS ET LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ DÉCIDENT-ILS DE COLLABORER ?

Pour y répondre, nous retenons deux dimensions du modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997) : le sentiment de compétence et les invitations à participer. Il s'agirait des dimensions exerçant le plus d'influence sur la participation parentale (Deslandes et Bertrand, 2004). Nous y ajoutons un troisième ingrédient pour comprendre l'implication de certains parents issus d'un milieu défavorisé : l'*empowerment*. En offrant par exemple des possibilités de participer aux décisions, de développer et transmettre des connaissances, de faire partie d'un groupe ou d'une communauté, de soutenir et d'être soutenu, nous envisageons que l'*empowerment* pourrait contribuer à réduire l'écart entre la culture de certaines familles et celle de l'école. Ces questions ont conduit à effectuer des choix méthodologiques pour y répondre au mieux.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons choisi de réaliser une recherche participative afin de coconstruire le «sens» donné aux relations ÉFC avec ceux qui les vivent au quotidien (Desgagné, 1997). Un cas spécifique sera utilisé: celui de l'école alternative où nous sommes impliquée. Ce choix se fonde d'abord sur l'occasion relativement unique d'y étudier les relations ÉFC en milieu défavorisé en raison de mesures mises en place pour tenter de favoriser la présence de familles issues de ce type de milieu lors de l'inscription. Pour ce faire, les membres de l'équipe école ont choisi d'accorder une priorité aux enfants du quartier. Ils ont également décidé de procéder par tirage au sort plutôt que par questionnaire pour ne pas créer de filtre en fonction du niveau de littéracie. Puis, ils ont choisi de ne pas faire signer de contrat d'engagement pour éviter de sélectionner uniquement les parents ayant naturellement tendance à s'impliquer (Becker, Nakagawa et Corwin, 1997). Ce cas a finalement été choisi en raison de son accessibilité due au contact privilégié développé à titre de parent fondateur. L'échantillon sera constitué de l'ensemble des parents (n=54), des membres du personnel (n=15) et de la communauté (n=5) volontaires. Pour collecter les données, nous adoptons une posture visant à tirer avantage de notre double rôle.

Nous réaliserons un séjour ethnographique en revêtant le rôle de parent s'impliquant dans l'école pour observer de l'intérieur les relations, à travers un accès privilégié aux personnes engagées dans l'école par le biais de discussions informelles pouvant devenir de petites «entrevues» (Pepin, 2011). Nous tiendrons un journal de bord afin de soutenir notre mémoire et structurer notre réflexion (Pepin, 2011) puis, de départager les éléments personnels de ceux pertinents à la recherche. Pour avoir accès de façon plus formelle au vécu subjectif des acteurs (Morgan, 1997), nous comptons réaliser 10 entretiens focalisés de groupe formés chacun de parents, membres du personnel et de la communauté. Cette procédure originale (Cohen, Manion et Morrison, 2011) se base sur notre objet de recherche ciblant autant la perception subjective des relations que la dynamique vécue. Par exemple, si un parent se tait en présence des enseignants, cela pourrait être révélateur de ce qui se produit au quotidien.

Les analyses seront réalisées en simultanée afin de nourrir les séances de collecte subséquentes (Merriam, 2009). Nous envisageons une méthode combinée de codification (ex., attribut, amplitude (Saldana, 2013)), d'analyse narrative (Cohen *et al.*, 2011), et des trois zones (Morrissette, 2011; Morrissette et Guignon, 2016) (Morrissette, 2011; Morrissette et Guignon, 2016) que nous ne n'expliquerons pas dans le présent document.



PISTES DE RÉFLEXION

Nous concluons ce texte sur des questions ayant émergées pendant l'écriture de notre projet de thèse afin de poursuivre la réflexion sur la posture du chercheur impliqué dans sa recherche de façon personnelle. Est-ce une force, une faiblesse en regard des relations et de la collaboration ÉFC? Comment s'y prendre pour limiter les risques et optimiser les forces que cela peut représenter? C'est notamment avec celles-ci en tête et de multiples précautions que nous abordons le terrain de recherche.

RÉFÉRENCES

- ▶ Akkari, A. (1999). Participation des parents au processus de scolarisation: Recherches, modèles d'action et débats théoriques. *The Journal of Educational Thought*, 33(3), 231-253.
- ▶ Becker, H. J., Nakagawa, K. et Corwin, R. G. (1997). Parent involvement contracts in California's charter schools: Strategy for educational improvement or method of exclusion? *Teachers College Record*, 98(3), 511-536.
- ▶ Bouchard, J. M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation: Pour mieux vivre ensemble!* (p. 19-35). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- ▶ Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., ... Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157.
- ▶ Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7^e éd.). New-York, NY: Routledge.
- ▶ Conseil supérieur de l'éducation. (1985). *Pardelà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public* (No. 2-550-08271-0). Montréal, QC: Gouvernement du Québec.
- ▶ Deniger, M. A., Larivée, S. J., Rodrigue, S., & Morin, M. (2013). *Enquête sur les relations école-famille-communauté à la Commission scolaire de Montréal* (Enquête). Montréal, QC: Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisés, Université de Montréal. Repéré à : <https://dl.dropboxusercontent.com/u/57596753/Rapport%20final%20QEFC%20vf.pdf>
- ▶ Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- ▶ Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et la famille : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-42.
- ▶ Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships : What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (dir.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 162-176). New-York, NY: Routledge.
- ▶ Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- ▶ Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- ▶ Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2^e éd.). Boulder, CO: Westview Press.
- ▶ Gonzalez DeHass, A. (2005). Facilitating Parent Involvement: Reflecting on Effective Teacher Education. *Teaching & Learning*, 19(2), 57-76.
- ▶ Gouvernement du Québec. (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage: Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés* (Cadre de référence No. 2003-02-01566). Montréal, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- ▶ Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- ▶ Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.



- ▶ Ho Sui-Chu, E. et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
- ▶ Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- ▶ Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- ▶ Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17–37.
- ▶ Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school* (p. 171–204). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- ▶ Larivée, S. J., Kalubi, J. C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543.
- ▶ Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2^e éd.). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ▶ Morgan, D. L. (1997). Focus groups as a qualitative method. Dans D. L. Morgan, *Focus groups as a qualitative research* (p. 8–17). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- ▶ Morrissette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 10–32.
- ▶ Morrissette, J., & Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer*, 18, 117–130.
- ▶ Nanhou, V., Desrosiers, H., & Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents. Institut de la statistique du Québec. Repéré à : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.pdf>
- ▶ Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches Qualitatives, Hors Série* (10), 30–46.
- ▶ RÉPAQ. (2013). L'école publique alternative québécoise : Ses conditions pour naître et se développer. Repéré à : <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- ▶ Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kasprow, W. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city. *American Journal of Community Psychology*, 20(5), 599–624.
- ▶ Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2^e éd.). London, U.K.: Sage.
- ▶ Sheldon, S., B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149–165.
- ▶ Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 97–116.



CRÉER DES LIENS ENTRE LES FORMATIONS D'ENSEIGNANT ET DE TRAVAILLEUR SOCIAL POUR FAVORISER LES LIENS PROFESSIONNELS ULTÉRIEURS

CÉLINE DUJARDIN, DÉBORA PONCELET

Université du Luxembourg, Luxembourg

Mots-clés : relation école-famille-communauté ; formation universitaire ; futurs enseignants ; relation professionnelle ; attitude professionnelle

La plupart des enfants d'aujourd'hui fréquentent plusieurs institutions éducatives en dehors de la famille. Au Luxembourg, il s'agit d'abord de la maison relais qui est destinée à prendre le relais entre l'école et la famille dans le but de permettre aux parents à mieux concilier la vie professionnelle et la vie familiale. Ensuite, d'autres institutions éducatives s'ajoutent à la prise en charge de l'enfant, notamment en cas de difficultés d'apprentissage qui nécessitent une prise en charge professionnelle extrascolaire ou en cas de difficultés liées au parent qui sera accompagné par un service d'assistance en famille ou de soutien à la parentalité. En termes de qualité dans l'accompagnement de l'enfant et de sa famille, les différents acteurs sont censés collaborer. A l'Université du Luxembourg, nous formons deux acteurs principaux : les enseignants et les travailleurs sociaux.

LES DEUX FORMATIONS EN QUESTION ET L'IMPORTANCE DES LIENS

Avec son *Bachelor en Sciences de l'Éducation*, l'Université du Luxembourg offre la formation des enseignants et avec son *Bachelor en Sciences Sociales et Éducatives* la formation des travailleurs sociaux. Les liens entre les deux formations réfèrent aux liens professionnels ultérieurs, primordiaux notamment pour la co-éducation école-famille-communauté. Dans le but d'approcher les deux formations sur leurs points et leurs champs d'intervention communs, nous constatons de plus en plus l'importance de ces liens.

Les deux formations sont des formations professionnalisantes, caractérisées par une interaction étroite entre théorie et pratique, sans pour autant exclure la poursuite des études par un Master. De plus, il s'agit de formations multilingues visant la préparation à la professionnalité dans un milieu plurilingue et multiculturel. Le *Bachelor en Sciences de l'Éducation* aboutit à la profession d'enseignant dans tous les cycles de l'école fondamentale, dans les classes du régime préparatoire et dans l'encadrement d'enfants à besoins spécifiques et particuliers au Luxembourg. Le *Bachelor en Sciences Sociales et Éducatives* s'adresse aux étudiants qui souhaitent devenir des professionnels de l'intervention sociale et donne ainsi accès à des postes d'éducateur gradué et à la profession réglementée de l'assistant social (UL, 2017).

L'importance d'identifier les modules similaires et complémentaires ainsi que de trouver des endroits qui lient les deux formations a été discutée à plusieurs reprises au sein de l'université.



Le regard sur la littérature analysant les liens entre ces deux formations, nous fait retenir deux éléments importants : la diversité des publics à laquelle les deux professionnels sont confrontée et la réflexivité dans les métiers relationnels.

LA DIVERSITÉ DES PUBLICS

Selon Colinet (2011) « la diversité des publics est en corrélation avec la diversité des situations rencontrées dans le milieu scolaire et dans le champ social » (p. 216). La population cible des deux professions n'est pas homogène et les professionnels rencontrent une multiplicité de situations avec lesquelles ils doivent interagir. La multiplicité de situations relève des multiples thématiques communes entre enseignants et travailleurs sociaux, comme l'enfance, la citoyenneté, la parentalité, la sanction, la créativité ou encore l'accrochage et le décrochage scolaire. Pour Colinet (2011), la diversité rencontrée nécessite une mutualisation des pratiques professionnelles entre enseignants et travailleurs sociaux, sans négliger les spécificités professionnelles de chacun, afin de favoriser la considération et la prise en charge de la diversité des publics accompagnés.

Au Luxembourg, nous retrouvons d'une part la prise en charge extrascolaire et extrafamiliale de l'enfant dans les maisons relais qui assurent l'accueil, l'éducation et la garde des enfants. Les maisons relais sont généralement composées d'éducateurs gradués, d'éducateurs diplômés et d'aide-éducateurs. Elles ont été conçues pour permettre aux parents la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle et pour offrir aux enfants une éducation holistique incluant l'éventuel dépistage précoce de difficultés développementales (Majerus, 2009). Dans cette perspective, les maisons relais visent la collaboration entre la famille, l'école et la communauté locale. D'autre part, les équipes multiprofessionnelles interviennent auprès de l'enfant en difficulté d'apprentissage. Les équipes multiprofessionnelles sont composées de psychologues, de pédagogues curatifs et d'assistants sociaux. Elles offrent un lieu d'écoute à l'enfant présentant des difficultés d'ordre personnel, scolaire ou comportemental et aux parents qui se posent des questions sur l'éducation de leur enfant. Les équipes multiprofessionnelles proposent des bilans de développement ainsi que des prises en charge qui sont établies avec les enseignants et le personnel éducatif des maisons relais. Si besoin, ces derniers interviennent à l'école afin de soutenir l'enseignant. Les équipes multiprofessionnelles peuvent également intervenir lors de problèmes socio-familiaux dans le but de fournir une information ciblée aux familles et de les accompagner dans différentes démarches (VdL, 2015).

Pour établir cette collaboration entre les deux professions, Colinet (2011) propose la rencontre de l'autre culture professionnelle déjà dans la formation initiale (surtout pour les futurs enseignants) ainsi que la construction de l'identité professionnelle dans une dynamique relationnelle et réflexive. Le partage des pratiques aurait comme effet bénéfique pour les enseignants la meilleure connaissance de la diversité des publics et pour les travailleurs sociaux la meilleure compréhension du rapport à l'école et du rapport au savoir des publics.

LA RÉFLEXIVITÉ DANS LES MÉTIERS RELATIONNELS

Chouinard et Caron (2015) ont saisi les divers usages et composantes de la réflexivité dans les métiers relationnels afin de les étudier et de les comparer. Nous nous intéressons surtout à la comparaison de la réflexivité entre les professions de l'enseignant et du travailleur social. Nous pouvons soulever trois points communs : D'abord, les approches de réflexivité sont utilisées davantage dans le cadre de la formation, surtout pendant les périodes de stage. Ensuite, les outils à la réflexion sont largement partagés, comme les journaux réflexifs, la narration de l'expérience professionnelle, les exercices d'auto-évaluation ou les réflexions et les échanges entre étudiants. Pour finir, les auteurs relèvent pour les deux professions un appui constant sur la singularité de chaque situation reflétée, sur les évolutions permanentes dans la pratique professionnelle et dans l'adaptation à entreprendre pour y répondre (Chouinard & Caron, 2015).



Au Luxembourg, nous pouvons observer que les approches de réflexivité sont davantage connectées à la pratique professionnelle. Pendant la formation du *Bachelor en Sciences de l'Éducation*, les futurs enseignants réalisent sept stages sur le terrain de quatre à cinq semaines. Beaucoup de réflexivité entre dans le portfolio, l'outil mis en place dès le début des études pour le développement professionnel du futur enseignant. Durant la formation du *Bachelor en Sciences Sociales et Éducatives*, les futurs intervenants sociaux réalisent deux stages sur le terrain, le premier de quatre semaines et le deuxième de trois mois. Ces phases de pratique professionnelle sont liées aux modules « Développement professionnel et personnel » qui sont constitués de séminaires de travail sur soi s'étalant sur l'ensemble des semestres. Dans les deux programmes d'études, les étudiants en stage sont accompagnés par leur patron de stage et leur tuteur de l'université. De plus, la réflexion et l'assimilation des expériences vécues en stage occupent une place centrale.

Au niveau des différences, Chouinard et Caron (2015) montrent que, pour les enseignants, la réflexivité est développée pour la compétence professionnelle, donc le « soi professionnel » dans le but de construire, de consolider et de transposer un soi professionnel bien établi. La réflexivité se trouve dans un rapport au savoir, tandis que pour les travailleurs sociaux, la réflexivité s'opère à la norme sociale. Pour les travailleurs sociaux, la réflexivité est destinée au développement de soi, donc personnel et professionnel pour l'identité professionnelle, à travers une pratique variée dans le but de soutenir le processus de construction et de réaligement constant (Chouinard & Caron, 2015, pp. 14).

L'INTRODUCTION DU COURS *RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE ET MÉDIATIONS INTERCULTURELLES*

L'introduction du cours *Relations école-famille et médiations interculturelles* permet aux futurs enseignants de refléter leur développement professionnel dépassant le cadre strictement scolaire et orienté aux matières à enseigner.

L'étude, réalisée en 2014, sur la perception des futurs enseignants à l'égard des relations école-famille (Poncelet et al., 2016) se trouve à la base de l'introduction du cours *Relations école-famille et médiations interculturelles*. Le but de l'étude consistait à étudier la façon dont les étudiants (voir futurs enseignants) perçoivent les relations école-famille et à connaître leur degré de confiance face à ces relations. L'étude a été réalisée avec les étudiants du *Bachelor en Sciences de l'Éducation*. Au total 263 étudiants, toutes années d'études confondues, ont répondu au questionnaire. Les résultats de l'étude montrent un degré de confiance médiocre face aux relations école-famille. Les futurs enseignants ne semblent pas entièrement convaincus du rôle des parents dans la scolarité de leur enfant et de l'efficacité des échanges avec l'enseignant. À l'inverse, les étudiants semblent convaincus des actions concrètes à mettre en œuvre pour faciliter les échanges et pour améliorer l'engagement parental.

Dans le nouveau cours universitaire *Relations école-famille et médiations interculturelles*, nous avons mené une première expérience en automne 2016 avec les futurs enseignants. Le cours comprend 30 unités d'enseignement, ce qui correspond à 3 ECTS. Il est structuré en trois parties : les relations école-famille, les interventions sociales et les médiations interculturelles. Le cours vise la sensibilisation des futurs enseignants à l'enjeu éducatif de la collaboration école-famille, aux différentes aides socio-éducatives envers les familles ainsi qu'au contexte particulier des familles d'origines étrangères.

La première partie sur les relations école-famille constitue la partie la plus importante du cours. À travers la discussion, l'input et le travail sur les représentations, les étudiants sont amenés à approfondir leurs connaissances sur le contexte luxembourgeois et sur les différentes formes de communication en matière des relations école-famille. De plus, ils sont engagés à réfléchir concrètement sur la mise en place et l'amélioration des relations école-famille. La deuxième partie thématise les interventions sociales et vise ainsi les relations école-famille-communauté. Dans cette partie, les étudiants prennent conscience des différentes situations familiales au Luxembourg, surtout celles des familles en difficulté. Ensuite, ils découvrent les différents acteurs et services sociaux offrant des aides aux familles. La troisième partie se consacre à la



scolarisation des enfants étrangers et aux médiations interculturelles. Grâce à la conception de projets d'orientation et de jeux de rôles, les étudiants sont sensibilisés au contexte particulier des familles d'origine étrangères, à l'importance de la communication avec ces familles et à l'orientation de ces élèves.

Suite à cette première expérience dans l'année académique 2016–2017, nous pouvons retenir que le cours *Relations école-famille et médiations interculturelles* favorise la réflexion dans la profession relationnelle du futur enseignant et contribue à une attitude professionnelle plus ouverte par rapport à la diversité des publics et leurs situations de vie.

PERSPECTIVES À POURSUIVRE

Suite à nos premières expériences, nous concluons en termes de perspectives à poursuivre.

D'abord, la réflexion du cours dispensé nous a permis d'identifier des éléments à améliorer. Lors d'une réunion de concertation entre les différents intervenants du cours *Relations école-famille et médiations interculturelles*, nous avons discuté sur le cours dispensé dans l'année académique 2016–2017. Nous avons identifié les thématiques qui nécessitent davantage de temps à accorder, notamment au travail sur les représentations et la construction de relations professionnelles des futurs enseignants. De même, nous avons retenu des modifications mineures dans la disposition des parties du cours afin d'améliorer le déroulement du cours pour l'année académique suivante.

Puis, l'étude des représentations des étudiants s'avère nécessaire. Non seulement les attitudes et les perceptions des futurs enseignants sont importantes à mettre en évidence, mais également les représentations des futurs travailleurs sociaux. Pour ces derniers, il serait essentiel de connaître leur rapport au savoir et de soulever leurs représentations sur les relations école-famille-communauté ainsi que sur le rôle du travailleur social dans ces relations.

Pour finir, la rencontre et le partage des expériences entre les enseignants et les travailleurs sociaux pourraient être déjà pratiqués dans la formation initiale afin de favoriser les liens professionnels ultérieurs. Les discussions entre les équipes enseignantes à l'Université du Luxembourg devraient se poursuivre dans le but de créer des espaces d'échange entre les étudiants. Ces échanges pourraient être orientés vers les thématiques communes, comme l'enfance, la parentalité, la citoyenneté ou la scolarité (cf. Colinet, 2011). Les rencontres pourraient également porter sur les attitudes professionnelles de chacun et sur les aspects importants de la relation professionnelle entre enseignants et travailleurs sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- ▶ Chouinard, I. & Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 4(3), 11–21.
- ▶ Colinet, S. (2011). La formation des enseignants par la mutualisation des pratiques avec les professionnels des services sociaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 215–227.
- ▶ Majerus, M. (2009). Ziele der Maisons Relais. In : *Maisons relais pour enfants. Le manuel – Das Handbuch* (p. 27–35). Luxembourg : Polyprint.
- ▶ Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G. & Vlassis, J. (2016). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. La confiance des futurs enseignants luxembourgeois dans les relations école-famille au préscolaire : description et analyse de son influence sur les croyances des professionnels en devenir à l'égard de l'engagement parental et des relations école-famille. *Education & Formation*, e304–01, 39–58.
- ▶ Poncelet, D. & Vlassis, J. (submitted and accepted). Un dispositif en mathématiques intégrant une composante familiale susceptible de favoriser l'accrochage scolaire des enfants du préscolaire : Etude des



croyances des futurs enseignants luxembourgeois à propos des relations école-famille et de l'engagement parental. Berne : Peter Lang.

- ▶ UL (2016) : Bachelor en Sciences de l'Education. *Programme de formation. Année académique 2016-2017*. Luxembourg : Université du Luxembourg.
- ▶ UL (2017). *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives*. Site de la formation de l'Université du Luxembourg consulté le 01-06-2017 sous : <http://bsse.uni.lu>
- ▶ VdL (2015). *EMP : Equipe multiprofessionnelle Ville de Luxembourg (VdL)*. Site consulté le 30-05-2017 sous : http://www.vdl.lu/Citoyens+et+r%C3%A9sidents/Enfants+et+jeunes/Enfance/EMP_+%C3%89quipe+multiprofessionnelle+VdL.html



ICT INTEGRATION MODEL FOR SOCIO-EDUCATIVE FAMILY INTERVENTIONS

LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO, EDUARD VAQUERO, MARIA ÀNGELS BALSELLS
University of Lleida, Pedagogy and psychology, Lleida, Spain

1. INTRODUCTION

As it can be seen in the literature, principally schools and universities include ICT in their educational practices. The school curriculum contemplates the use of ICT, in the same way that many universities do in their degrees. Socio-educative interventions in Spain do not have a specific curriculum or a plan that defines educative practices done through ICT. Responding to this lack, Gallego, Alonso, and Cacheiro (2011) expose five types of ICT use in socio-educative interventions:

1. Design, development and evaluation of socio-educative programs and projects.
2. Management and administration of social and educational institutions.
3. Analysis and research about socio-educative contexts.
4. Professionals of socio-educative practices training.
5. Social and cultural development.

Concretely, we focus our work on the first and fourth point, contextualizing the implementation of socio-educative family interventions.

2. JUSTIFICATION

The communication presents a part of the results of the dissertation "ICT use for the development of the socio-educative program 'Walking family'" (Balsells et al., 2015). Walking family is a socio-educative program to support specific parental competences, which families have to develop in a foster care and reunification process. The program is a resource and a tool for professionals of the Child Welfare System, aimed to families with children between 8 and 16 years old. The evaluation of the program is done through a participatory-action research, which involves the implication of both professionals and researchers. By the need to communicate, to facilitate materials and resources, and to share evaluation tools, the research team makes available the following virtual resources:

- Tools for online surveys (www.typeform.com). Some of the instruments for evaluating the program are characterized by being quantitative. These instruments have been digitized through "Typeform" to facilitate their completion, as well as for greater speed in the introduction, sending and management of protected data.
- Website of the program (www.caminarenfamilia.com). It has the purpose of publicizing the program, offering general information about it, such as structure, objectives and contact information.
- GRISJ Virtual. It is a virtual environment created with Moodle, which acquires some functions to develop the program: a) it is used as a media between professionals and researchers to resolve doubts and answer questions through the forum; b) it is used as a repository of resources and educative materials; c) it is provided to professionals the direct link to each instrument made with the "Typeform" tool in the platform.



- QR Codes. A printed guide about the implementation and evaluation of the program contains QR codes to access to all of these online resources through mobile devices.

In order to contextualize the way in which ICTs are used for the development of the “Walking family” program, the following questions are addressed: What use do families and professionals do of ICT in the area of family and parental education? Which ICT tools can be used to support family interventions in social work? How can we define the way in which ICT are used for the program “Walking family”?

Responding to these questions, the aim of this study is to propose a model for contextualizing socio-educative family interventions with ICT.

3. METHODOLOGY

To achieve the goals, a theoretical review has been carried out, taking into account the literature that comes from research and which has been published in scientific journals, books or other published documents.

Next, these steps have been followed:

- a) Proposal of research questions and aims.
- b) Definition of keywords.
- c) Definition of databases. Principally, we have searched in Google scholar and in Scopus.
- d) Selection of studies. It has taken into account educative experiences, evaluation results, and evidence-based practices.
- e) Identifying the data and the information of each reference. The main results and the educational experiences of the investigations were extracted.
- f) Synthesis of the results.

4. RESULTS

The main result of the study is the creation of a model to contextualize socio-educative family interventions with ICT. The model consists in three dimensions which are “Support”, “Training” and “Management”. These dimensions are addressed for professionals and families. The model is shown as a table created taking into account all the literature reviewed (picture 1). The uses of ICT in family interventions can be classified in one or more of these cells.

The first dimension is ICT as a media for receiving support. When it is talked about support, we refer to the use of ICT for communication, advising, asking and answering questions about intervention. It can serve as be social, technical and professional support. This support can be done for or among professionals, or for or among families.

Secondly, “Training” represents all of ICT utilities to improve or facilitate the training or education of professionals or families. For professionals, it represents the training for improving their educational practices. For families, training with ICT is referred principally to online programs and other educative resources that families can found on Internet.

Finally, when we talk about “Management”, we refer to the use of ICT to follow-up the process of families in a socio-educative intervention, for managing, exchanging or sharing specific information and data. This process could be followed by the professionals or, also, by families.



Support (S), Training (T) and Management (M) for Professionals (P) and Families (F) (STM for PF): A model for socio-educative family interventions with ICT			
	Support (S)	Training (T)	Management (M)
Professionals	Support for or between Professionals (SP)	Training of Professionals (TP)	Management for Professionals (MP)
Families	Support for or between Families (SF)	Training of Families (TF)	Management for Families (MF)

Picture 1: STM for PF model.

4. 1. ICT AS A MEDIA FOR THE SUPPORT FOR OR AMONG PROFESSIONALS (SP)

Firstly, taking into account the communication tools of everyday use, instant messaging systems, like WhatsApp, can be a good option to promote collaborative work between professionals. In schools, for example, they are used among students, or in some cases between students and teachers, to clear doubts about various situations, asking questions, sharing multimedia resources and promoting collaborative learning (Padrón, 2013). In the same way, message systems could be a way to offer continuous and immediate support to professionals who carry out a socio-educative intervention. Other tools are virtual environments for Communities of Practice (CoP), which improve the interaction between participants, the peer support, the communication and the information exchange (Murty, Gilmore, Richards, & Altilio, 2012).

4.2. ICT AS A MEDIA TO SUPPORT FAMILIES (SF)

According to Nieuwoer (2013), the communication modalities used by parents to receive professional support or peer support are: information pages 61.3 %, forums 36 %, consultation messaging between professional and parent 32 %, mailing list 13.3 % Chat between peers (13.3), chat between parents and professionals (1.3 %). In the same way, Hall & Biernan (2015) show that ICT can have an important role in family interventions but in some of these cases, they are a complement for face-to-face interventions among parents or between parents and professionals.

In the Domenech (2016), it was studied the efficacy of the mobile app "Remind". Remind offers to education professionals a simple and secure way to send messages to parents. Participants were satisfied with the use of Remind and it became the main communication media between families and professionals of the centre. It can be seen as another example about a specific tool in the study of Dodsworth et al. (2013). It shows the use of a webpage as a Community of Practice in which were involved both social workers and foster care families. Both studies mentioned above offer a communication media between families and professionals to improve their participation.

4.3. ICT AS A MEDIA FOR TRAINING OF PROFESSIONALS (TP)

In Italy, the professionals of the Child Welfare System are trained by a flipped classroom and b-learning methodology through Moodle to implement the socio-educative program "P.I.P.P.I.". This program provides instruments and working methodologies to prevent children placement out of their home (Milani, 2013). Over the training, professionals do some tasks for learning the theoretical section of the program and assist to face-to-face sessions for doing the practical activities in group. It was found that the flipped classroom approach provides more opportunities to develop student autonomy through active and experiential learning and critical and reflective discussions between professionals from different services and territories.



In addition, the design of this flexible and interactive course produced a high score in terms of satisfaction among professional trainers (Di Masi & Milani, 2016).

In scholar context, the virtual environment M.A.D.E.I. was implemented. This environment is aimed at providing continuous training to teachers involved in teaching design tasks related to a particular topic of the primary curriculum (Ballesteros, 2012). The tool was created and designed specifically for this function, not part of any open virtual platform like Moodle or Sakai. Although this tool was implemented in schools, creating specific tools to support Child Welfare System professionals could be a good option to support their practices too. On the other hand, it was found another study in which was also developed a specific tool for training professionals, but about suicide prevention. The findings of the study of Ghoncheh and colleagues (2016) indicate that Web-based suicide prevention e-learning modules can be an effective educational method to enhance knowledge and self-confidence of professionals with regard to adolescent suicide prevention. Professionals with limited time and resources can benefit from the accessibility, simplicity, and flexibility of Web-based training.

4.4. ICT AS A MEDIA FOR TRAINING OF FAMILIES (TF)

In the study of Baker, Sanders & Morawska (2017) it has been seen that families use different types of ICT resources to train their parental competences: webpages (65 %), social networks (45 %), TV programs (19 %), radio programs (6,1 %), videos (4,4 %), and online parental programs (4,4 %).

Although parental programs are the least used resources for families, they can be a useful educative tool. For instance, The *Positive Parent program* got good results about their users. Participants reported high satisfaction with the ease of use of the program, the content of the module, and their perception of parental self-efficacy (Suárez, Rodríguez, & Rodrigo, 2016).

Moreover, Torres & Rodrigo (2013) propose some tools for using in interventions for parents: webquest to integrate information from various sources on the subject; podcast of expert presentations and parent testimonials; micro-texts; videos with educational micro scenes; animations with educational micro scenes; creation of blogs; participation in social networks; questionnaires and checklists to evaluate the knowledge acquired in the session.

4.5. ICT AS A SUPPORT FOR MANAGEMENT FOR PROFESSIONALS (MF)

In the health field, the concept of “tele-nursing” is used to define the follow-up performed by professionals on patients through online tools, including diagnosis, planning, exercise and its evaluation. Through the “tele-nursing” programs nurses are trained on diseases, firstly. Secondly, nurses follow the whole process of patient education, which is intended to improve their skills, through a virtual environment (Kazawa, Moriyama, Oka, Takahashi, & Kawai, 2015). In the same line, during the implementation of Walking Family, professionals can use a virtual environment and a survey tool for introducing the data of families and evaluate the implementation of the program (Fernández-Rodrigo, Vaquero, & Balsells, 2016; Vaquero, Balsells, & Fuentes-Peláez, 2016).

4.6. ICT AS A SUPPORT FOR MANAGEMENT FOR FAMILIES (MF)

According to Milani (2013), professionals who implement the P.I.P.P.I. program use a virtual tool as a support. This tool is called RPM, whose acronym in Italian means “Evaluation, Planning and Following up”. Through RPM, both families and professionals can work together to evaluate, plan and follow up the process over the program. Professionals and families can access to RPM by its webpage and by its app for Android.



5. CONCLUSIONS

There is a lack in the literature, specifically, about the use of ICT by families to manage their follow-up about a socio-educative intervention. Moreover, it is seen that there are not many studies about ICT in social work, compared to all studies in formal education and ICT, as also say Vaquero (2016) and Niela-Vi en et al. (2014). Some studies in other fields can provide good practices or ideas for intervention with families with ICT as a support.

Finally, this study has helped to contextualize the use of ICT in the program "Walking Family". Taking into account all the "STMforPF Model", it seems like the use of ICT in the Walking Family program can be integrated in these dimensions: Support for or between Professionals (SP) and Management for Professionals (MP).

6. REFERENCES

- ▶ Gallego, Alonso, and Cacheiro (2011)
- ▶ Niewboer (2013),
- ▶ Domenech (2016)
- ▶ Kazawa, Moriyama, Oka, Takahashi, & Kawai, 2015
- ▶ Baker, S., Sanders, M. R., & Morawska, A. (2017). Who Uses Online Parenting Support? A Cross-Sectional Survey Exploring Australian Parents' Internet Use for Parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 916–927. <http://doi.org/10.1007/s10826-016-0608-1>
- ▶ Ballesteros, C. (2012). Una propuesta práctica multimedia online para la formación colaborativa de los equipos de profesores en el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje constructivistas e investigadores. En *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOG A 2012. Libro de Actas* (pp. 65–67). AFOE – Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- ▶ Balsells, M.  ., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., ... Ponce, C. (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificaci n familiar*. Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad.
- ▶ Di Masi, D., & Milani, P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 27–37.
- ▶ Dodsworth, J., Bailey, S., Schofield, G., Cooper, N., Fleming, P., & Young, J. (2013). Internet technology: An empowering or alienating tool for communication between foster-carers and social workers? *British Journal of Social Work*, 43(4), 775–795. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bcs007>
- ▶ Fernández-Rodrigo, L., Vaquero, E., & Balsells, M.  . (2016). Las TIC para el desarrollo del programa socioeducativo « Caminar en familia »:   Qué opinan los profesionales ? En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2434–2445). Ediciones Octaedro.
- ▶ Ghoncheh, R., Gould, M. S., Twisk, J. W., Kerkhof, A. J., & Koot, H. M. (2016). Efficacy of Adolescent Suicide Prevention E-Learning Modules for Gatekeepers: A Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, 3(1), e8. <http://doi.org/10.2196/mental.4614>
- ▶ Hall, C. M., & Bierman, K. L. (2015). Technology-assisted interventions for parents of young children: Emerging practices, current research, and future directions. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 21–32. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.05.003>
- ▶ Milani, P. (2013). *P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*.
- ▶ Murty, S. A., Gilmore, K., Richards, K. A., & Altilio, T. (2012). Using a LISTSERVTM to Develop a Community of Practice in End-of-Life, Hospice, and Palliative Care Social Work. *Journal of Social Work in End-Of-Life & Palliative Care*, 8(1), 77–101. <http://doi.org/10.1080/15524256.2011.652857>
- ▶ Niela-Vil n, H., Axelin, A., Salanter , S., & Melender, H. L. (2014). Internet-based peer support for parents: A systematic integrative review. *International Journal of Nursing Studies*, 51(11), 1524–1537. <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.06.009>



- ▶ Padrón, C. J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 123–134. Recuperado a partir de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art09.pdf>
- ▶ Suárez, A., Rodríguez, J. A., & Rodrigo, M. J. (2016). The Spanish online program «Educar en Positivo» («The Positive Parent»): Whom does it benefit the most? *Psychosocial Intervention*, 25, 119–126. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.001>
- ▶ Torres, A., & Rodrigo, M. J. (2013). Una experiencia de educación parental mediante entornos virtuales de aprendizaje. *Sistemas, cibernética e informática*, 10(1), 45–49.
- ▶ Vaquero, E., Balsells, M. À., & Fuentes-Peláez, N. (2016). Recursos digitales para el desarrollo de «Caminar en familia»: programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 3115–3121). Ediciones Octaedro.
- ▶ Vaquero, E., Lus, M., Milani, P., & Balsells, M. À. (2016). Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1920–1928). Editorial Octaedro.



THE “TUSCANY APPROACH” TO CHILDREN AND FAMILIES. THE EVOLUTION OF ECEC SERVICES IN TUSCANY

ENRICA FRESCHI, GIADA PRISCO

Department of Education and Psychology, Florence, Italy

ABSTRACT

Within the process of progressive attention to childhood, which has its roots in the 19th Century, a few decades ago they have been developed, in Italy – mainly in the Center-North of the country – the Early Childhood Education and Care (ECEC) services, which stand out both for the plurality of models and the quality of the pedagogical and organizational setting. Tuscany is one of those Italian regions in which ECEC services have been able to create a distinct and complex educational system for ages 0 to 6: in the late Nineties, many new and flexible structures having both public and private owners and operators have emerged. This was possible thanks to the political commitment of local administrators – who followed an approach aimed to the safeguard of welfare services – but also, and above all, thanks to the engagement of educators and teachers who have built and developed a renewed professional profile, that now emerges in all its complexity, characterized by a wide number of both specific and transversal skills: cultural, educational, psychological, technical and professional, but also methodological, reflective and relational. This is a phenomenon that, by involving all the territory in a balanced manner–responded to the different needs of children, and to the changing needs of today families. This phenomenon has lead ECEC services to become able to meet such a differentiated kind of demand.

The key-issues characterizing the so-called “Tuscany Approach”, concerning the most significant aspects of an educational-pedagogical point of view, help to ensure the quality of ECEC services: the care dedicated to educational spaces, to documentation, to the integrated system of services, to the “zone-pedagogical coordination” (in Tuscany, PEZ: “coordinamento pedagogico zonale”), to the continuity in education for the group of ages 0 to 6, and to family education.

Keywords: Early childhood education services, educators’ competences and skills, crèche (“Nido”: ECEC service for the ages 0 to3).

EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERVICES IN ITALY

In the past, the Italian state was disinterested in childcare institutions, whose management was delegated to private individuals, usually religious: in fact, the first intervention addressed to young children can be traced back to the Nineteenth Century by some benefactors impressed by the terrible living conditions of those children belonging to social and economic disadvantaged families, and by the consequent high rate of child mortality. At this point, it is important to remember that in 1828, in Cremona, Ferranti Aporti opened the “Infantile School” (*Scuola infantile*), and in 1850, in Milan, the “Hospital for Infants” (*Ricovero per lattanti*) was realized, thanks to a group of affluent families (Catarsi, 1982).



The first public intervention in Italy took place in 1925, when Fascist regime established the National Organization of Maternity and Childhood (Organizzazione Nazionale Maternità e Infanzia – ONMI). The main purpose of this organization was to defend and strengthen the family, and to reduce child mortality; however, the activities promoted by ONMI were based on a purely medical and health perspective, which completely disrupted educational aspects: «The ONMI is born with assistance and custody of abandoned minors and is thought to be a public state charity. The ideological and political framework that makes sense to such intervention is that of the so-called “demographic battle”: fascism pursues its political plan of increasing births and slaughtering infant mortality; In this view, it intervenes in the protection of mortality, alongside with the family, a public institution that supports it and, in cases of necessity, the “surrogate”» (Macinai, 2011, p. 25). Only after the Second World War, with the birth of the Republic and with the so-called “economic miracle”, emerges the need for children’s services that fortunately promotes a change in educational policies: the first relevant step forward takes place in 1971, with Law no. 1044, which states the duty of the State to concern itself with the establishment of ECEC services for the ages 0 to 3, called “nidi d’infanzia”, also recognizing the social value of maternity and, consequently, the right of parents, both women and men, to take advantage of this kind of ECEC service. However, while emphasizing that “nido d’infanzia” is a social service of public interest, in this case we continue to talk of “assistance” as the main purpose of its intervention, thereby affecting its educational potential: the political management of the application of Law is in fact left to the Ministry of Health, so everything is declined in sanitary-health rather than socio-pedagogical (Ghedini, 1990). Law no. 1044/1971 also exalts a decentralization perspective, foresees that nursery must be funded by the state, programmed by Italian Regions and managed by Municipalities (Frabboni, 1980).

Another relevant background is that one determined by Law no. 285 of 1997, which introduces the public funding of new childcare services (playgrounds, children’ and family’s centers, family and home-nursery, and workplace nurseries for the ages 0 to 3), defined as “integrative services” in order to emphasize their complementary function, and not competitive, compared to the traditional “nidi d’infanzia”. Over the years, besides the development of ECEC 0–3 services and their diversification, another important element has been activated: the differentiation of the main actors in the management of services, which has developed a protagonist of the private social (Catarsi, Fortunati, 2009). In Italy, nursery was born as a service at individual demand; so financial management has always been part of the family, and this the reality that we still have today: despite the Law no. 107 of 2015 providing for the establishment of the “Integrated Education and Care System from birth up to 6 years”, there have not been any changes that may make us think differently. This law falls within the European framework, according to which pre-school education is an integrated definition of “Child Care and Education Services”, which are part of European documents on ECEC policy (Early Childhood Education and Care).

Undoubtedly, over the years, the number of “asili nido” for the ages 3 to 6 has greatly increased, and the quality of these services has reached high levels, adapted to the different needs of small users and responding to the changing needs of families. This reality was favored by a greater awareness of the importance of educational interventions in the early years of life of the child, by a good work done by the educational staff and by educators, entrants and service of educators. The latter have come up with a new educational profession that is based on various and different skills (Catarsi, 2003): cultural and psycho-pedagogical, technical-professional, methodological-didactic, relational, and reflective ones. We talk of an “encouraging” educator, who aims to stimulate and stimulate children’s self-esteem, confidence, security, social interest and motivation, and who is able to create a welcoming atmosphere, in which children feel free to express their emotions and thoughts (Freschi, 2014).

In the light of these achievements, both “nidi” and supplementary services have attracted the attention of many national and international childhood scholars who have seen in Italian experience a good practice model to cue. As part of the evolution and growth of socio-educational services for children, that kind of flexible “model” that Enzo Catarsi liked to call “Tuscany Approach” was drawn up: the terminology chosen emphasizes the conviction that Tuscany ECEC services represents a precious asset, characterized by the declared will to promote democracy also through the qualification of the educational experience of all children.



THE TUSCAN APPROACH TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

The Tuscan Approach does not have to be understood as a model that has spread to Tuscany, but rather the interpretation of elements that, in the context of a very varied and diverse experience, have a widespread and transversal relevance in the various Tuscan experiences of educational services for children (Freschi, 2012). However, some elements are a sort of common denominator of much of the experience and as such can be considered a kind of shared orientation that becomes the foundation of this educational approach:

- The educational role of spaces
- A flexible and open planning and curriculum
- Pedagogical documentation
- Family involvement
- 0–6 Continuity in education
- Pedagogical Coordination

The Tuscan Approach considers the “physical” context as a central element for children’s experiences, an aspect that can support and nourish the relationships and learning processes of small users: space is an integral part of the educational event, and is seen as a system of opportunities for multiple possible experiences. For this reason, the Tuscany nurseries are distinguished for cozy environments and beautiful places, because it is considered essential to let the children live in aesthetically pleasing and enjoyable places. It is no coincidence that “Pedagogy of good taste” (Becchi, 2010) has given birth to a real culture of living in childhood places, since the definition and drafting of the architectural project the space is considered a substantial part of the service: in this regard it can speak of a true kind of education to the “Beauty” (Silva, Boffo, Freschi, 2017). A particular attention is also given to spaces destined to adults, such as educators and parents: the quality of experience requires spaces as well as time for meeting, exchanging and reflecting shared among adults. Determinant also looks at external space care that, with a careful and thoughtful organization, promotes an active and constructive exploration experience on the part of children (Galardini, 2004).

In general, the educational project of Tuscan ECEC services focuses on opportunities and processes, rather than on performances and results, with the main aim of developing a “curriculum” for the age group 0–3 necessarily different from that of kindergarten for the age group 3–6: the goal is to be able to cultivate and develop the potential that can be traced to the individual resources of children. The latter learn through the experiences and their learning takes place for discovery and imitation, for this reason programming is flexible, evolutionary and intentional and involves courses and recourses, presenting itself as a continuous construction that needs periodic redefinition (Freschi, 2016a). In particular, two fundamental moments are welcomed: the one proposed by the educators, which consists in identifying the activities and the games, the goals, the times, the materials to be used, and so on, and the random one introduced by the children, given by the occasional elements from suggestions made directly by the latter and therefore cannot be anticipated in advance. The adult, therefore, suits his response to the child’s responses with great flexibility, continually evaluating the global situation as it evolves; it also makes the point of the situation after every proposal and after every reaction of the little one, to see if what he is doing is correct. For this reason, the role of the documentation is central to the work of educators through which they submit their observations and evaluations to a collective form of critical reflection that accentuates value and tends to share the meanings. The documentation is addressed to many different interlocutors: to children, to give them back the “story” lived within the “nidi d’infanzia”; to parents, to see and understand the work done in services; to kindergarten teachers, to promote vertical educational continuity; to educators themselves, to reflect on what they have done with children, and to the community, as a “business card” to get (Giovannini, Gandini, 2004).

The *nido* is nowadays considered as a context of family education, as it offers children the opportunity to stay with other children and parents to confront with other parents. Relationships with families is at the heart of the planning of Tuscan educational services: they are characterized by contexts designed for the well-being of children but also as places of families because they work and pre-occupy both small and of the great (Catarsi, 2008). For example, laboratory activities are moments when parents gather at the nursery to build



and do something together, to talk and reflect on some issues that affect their childhood. These situations are often linked to parties, which represent another of the most original typologies of parenting.

Closely related to parental participation, the issue of 0–6 years of educational continuity appears to be the case, in addition to providing the nursery family link by developing horizontal continuity. It works also in the perspective of a nursery school pedagogical project of unitary childhood, based on the belief that the education of the individual is both a dynamic and complex fact that is affected by the interaction of different factors and must therefore be perceived in an ecological perspective (Bronfenbrenner, 1986). In order to achieve real vertical continuity, educators anticipate aspects that complement each other and strengthen each other: training moments with teachers, a “nursery school-based”, shared teaching project, reciprocal visits within the two services and the involvement of family.

Finally, the role of the pedagogical coordinator, a professional figure born in Tuscany, has evolved with the development of 0/3 services: the pedagogical coordinator is an essential element in the process that led to the nursery educational institution providing educational service (Catarsi, 2010). The presence of pedagogical coordination promotes within the working groups the intellectual tension underlying the “good” of the operators, and therefore the efficiency of the ECEC service itself. In Italy, unfortunately, there is still no specific national legislation yet, but Tuscany is a fertile ground thanks to the establishment of the First level Master in “Pedagogical Coordination of ECEC services” carried out by the Department of Education and Psychology of the University of Florence. Various and different are the functions of the pedagogical coordinator and among the most significant ones we emphasize the knowledge of the administrative aspects, as well as educational and pedagogical ones, which allows him to be the *liaison* between the public and private sectors; furthermore, he favors the functioning of the working groups of the individual services, who meet him in a systematic and continuous manner, though not daily; proposes and organizes training in service, soliciting the reflexivity of educational staff; promotes vertical and horizontal educational continuity: in a word it is the one that carries out a constant monitoring function on everything that concerns the service, which is the reason why he/she is a real “orchestral conductor” (Freschi, 2016b).

We like to conclude with a sentence by Enzo Catarsi, the indisputable “promoter” of the Tuscany Approach: «In the Italian culture, the approach to knowledge has always been a deductive one, with a theoretical approach which has then guided the development of practical knowledge and skills. Instead, what is now defined as the “Tuscany Approach” has been elaborated in a completely different way, i.e. starting from high-quality experiences made over the years, which have then been conceptualized to identify their most significant features. Among these, an essential place is undoubtedly the so-called “fundamentals” that characterize the Tuscan model of education for children and families: beautiful environments for good growth, flexible and non-rigid pedagogical and educational planning, a focus on documentation, in order to build individual and collective memory, the educational alliance with parents, a 0–6 years educational continuity, and pedagogical coordination» (Catarsi, 2011, p. 42).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- ▶ Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologne.
- ▶ Becchi E. (2010), *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*, FrancoAngeli, Milan.
- ▶ Catarsi E. (1982), *L'infanzia italiana dalla ruota all'asilo nido*, in AA.VV (eds.), *Un nido educativo*, Fabbri, Milan, pp. 145–178.
- ▶ Catarsi E. (2003), *Le molteplici professionalità educative*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi.
- ▶ C. Fratini, M. Muzi (eds.), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci Faber, Roma, pp. 11–38.
- ▶ Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Rome.
- ▶ Catarsi E. (2010), *Identità e funzioni del Coordinatore Pedagogico*, in E. Catarsi (ed.), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.



- ▶ Catarsi E. (2011), *La "crescita" dei bambini e dei genitori*, in E. Catarsi, A. Fortunati (eds.), *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 9–30.
- ▶ Catarsi E., Fortunati A. (2009), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Rome.
- ▶ Catarsi E., Fortunati A. (2012), *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le bambine*, Junior, Bergamo.
- ▶ Frabboni F. (1980), *Asili nido e scuola materna*, La Nuova Italia, Florence.
- ▶ Freschi E. (2012), *Il "modello" toscano. Elementi e dimensioni che lo caratterizzano*, in «Bambini», vol. 4, pp. 13–14.
- ▶ Freschi E. (2014), *L'insegnante incoraggiante*, in P. Federighi, V. Boffo (eds.), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Florence, pp. 59–65.
- ▶ Freschi E. (2016a), *Progettualità e intenzionalità: verso una qualità educativo-formativa nel nido d'infanzia*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica del/nel nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*, Junior-Spaggiari, Parma, pp. 119–138.
- ▶ Freschi E. (2016b), *Il coordinamento pedagogico in una prospettiva di ricerca-azione*, in C. Silva, L. Bottigli, E. Freschi (eds.), *Costruire reti: pubblico e privato nella gestione dei servizi alla prima infanzia. L'esperienza livornese*, Junior-Spaggiari, Parma, pp. 69–87.
- ▶ Galardini A. L. (2004), *Abitare il nido*, in A. L. Galardini (ed.), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Rome, pp. 49–70.
- ▶ Ghedini P. (1990), *I servizi socio educativi per i bambini da 0 a 6 anni: asili nido e scuole materne*, in «Consiglio Nazionale e dei Minori, Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia», FrancoAngeli, Milan, pp. 430–453.
- ▶ Giovannini D., Gandini L. (2004), *Gli strumenti della professionalità: progettare e documentare le esperienze*, in A. L. Galardini (ed.), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Rome, pp. 141–154.
- ▶ Macinai E. (2011), *Tra tutela e cura. L'assistenza alla prima infanzia dagli asili di carità alla legge n. 285 del 1997*, in E. Macinai (ed.), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, ETS, Pisa, pp. 17–42.
- ▶ Silva C., Boffo V., Freschi E. (eds., 2017), *Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*, Junior-Spaggiari, Parma.



PRÉVENTION ET INTERVENTION PRÉCOCE VIA INTERNET: UTILISATION DU GUIDE PORTAGE ET D'OUTILS COMPLÉMENTAIRES

HUBERT GASCON, COLETTE JOURDAN-IONESCU,
FRANCINE JULIEN-GAUTHIER, MAUDE GARANT

Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis, Sciences de l'éducation, Lévis, Canada

Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Trois-Rivières, Canada

Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Canada

Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis, Sciences de l'éducation, Lévis, Canada

Cet article porte sur les retombées d'un dispositif développé dans le but de soutenir des familles qui ont amorcé une démarche d'évaluation pour leur enfant chez qui on soupçonne un retard ou une anomalie dans le développement. Développé selon un devis de recherche développement (Gascon & Germain, 2017), le Programme interdisciplinaire d'accompagnement en ligne et d'entraide famille (Pialef) qui prend la forme d'une plateforme Internet a été expérimenté auprès d'un nombre restreint de parents. Tel que le conçoivent Loisel et Harvey (2007), ce type de recherche a une visée pragmatique, soit le développement « d'outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (p. 46). Au plan méthodologique, le processus de recherche se divise en trois composantes distinctes : la conception, la réalisation et la mise à l'essai. Cet article présente certains résultats liés à la mise à l'essai du programme.

CONTEXTE

Au Québec, pour pouvoir accéder à des services d'intervention précoce offerts par un centre de réadaptation, l'enfant doit avoir un diagnostic dûment établi. Les premiers soupçons de retard ou d'anomalie du développement surviennent tout au long de la petite enfance. En dépit des inquiétudes que les soupçons engendrent, les parents attendent parfois plusieurs mois avant d'initier une démarche visant une évaluation diagnostique (Goupil & Poirier, 2008; ISQ, 2010). Cette première démarche marque souvent le début d'un long processus, pouvant aller de quelques mois à plus de deux ans, caractérisé de plusieurs obstacles. En effet selon l'Institut de la statistique du Québec (2010), la grande majorité des parents québécois ayant obtenu un diagnostic pour leur enfant (72 %) indiquent avoir rencontré au moins l'une des difficultés suivantes tout au long de leurs démarches : inscription sur une longue liste d'attente (39 %), difficulté à être recommandés par un professionnel ou à obtenir des rendez-vous (39 %), décision du médecin ou du professionnel de la santé d'attendre avant de poser un diagnostic (34 %), non-disponibilité d'un médecin ou d'un professionnel de la santé dans leur région (23 %), méconnaissance par le professionnel de la santé consulté de la condition de leur enfant (21 %), manque d'informations sur les démarches à faire pour l'obtention d'un diagnostic (17 %), coûts trop élevés liés à l'obtention du diagnostic (17 %). D'ailleurs, la complexité de ces démarches ainsi que la durée des délais d'attente sont dénoncées au Québec par le Protecteur du citoyen (2009) dans son rapport sur la situation des familles d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les parents sont confrontés à un manque d'informations en lien avec les exigences et les démarches nécessaires pour l'obtention d'un diagnostic et de services de réadaptation. Il faut aussi noter qu'après l'émission du diagnostic, l'accès aux services n'est pas immédiat, une attente souvent s'en suit. Le sentiment d'impuissance, le stress lié à l'incertitude et à l'attente, l'absence de soutien caractérisent cette période (Chamak,



Bonniau, Oudaya, & Ehrenberg, 2011; Mulligan, MacCulloch, Good, & Nicholas, 2012; Siklos & Kerns, 2007;), ce qui peut entraîner des effets négatifs sur la famille, le couple et le développement de l'enfant (Ahern, 2000).

Cette réalité de parents laissés à eux-mêmes a conduit au développement d'un dispositif qui prend la forme d'une plateforme Internet à laquelle est associé un intervenant accessible au parent. Pialef s'inscrit dans le domaine de la prévention et de l'intervention précoce. La prévention contribue à accroître les probabilités d'une trajectoire de développement normal chez un enfant et à limiter un retard potentiel (Beckwith, 2000; Guralnick, 2001). Plus une anomalie ou un retard de développement sont identifiés précocement, moins ils seront prononcés si cela est suivi d'une intervention appropriée, qu'un diagnostic ait été établi ou non (Anderson et al., 2003; Pépin et al., 2006). L'intervention précoce contribue à soutenir les parents afin de faciliter le développement de l'enfant et assurer le bien-être de la famille (Guralnick, 2001; Jourdan-Ionescu, 2003). Lorsqu'elle est orientée sur le développement des compétences parentales (*capacity-building approach*), elle permet aux parents de se sentir davantage compétents auprès de leur enfant et leur donne l'opportunité de développer leur confiance en eux (Swanson, Raab & Dunst, 2011). Pialef s'inscrit également dans une perspective d'intervention axée sur la résilience assistée, dans la mesure où il vise à renforcer des parents qui se trouvent en situation d'adversité chronique (Ionescu, 2011).

Les écrits sur la prévention et l'intervention précoce font ressortir un élément déterminant: l'information. Que ce soit pendant l'attente du diagnostic ou suite à l'annonce de celui-ci, les parents souhaitent obtenir de l'information qui soit de qualité, juste et pertinente sur la condition et les particularités de leur enfant, de même que sur les ressources et diverses stratégies à mettre en place pour stimuler son développement (Conseil de la famille et de l'enfance, 2007, 2008). L'information contribue à rehausser le sentiment de compétence et de contrôle du parent face à la situation de son enfant, que celle-ci concerne sa condition, son développement, les activités de stimulation ou encore les réseaux de services et le rôle des différents professionnels. Pour répondre à ce besoin, les jeunes parents ont beaucoup recours à Internet. Il s'agit d'un outil qui peut les aider à atteindre un certain équilibre émotionnel, les orienter dans leur prise de décision et amener des conséquences positives sur la situation de l'enfant (Zaidman-Zait & Jamieson, 2007; Gundersen, 2011). Toutefois, on y trouve une masse d'informations dont la rigueur de la source et la pertinence sont difficiles à évaluer pour des non-initiés (Commissaire à la santé et au bien-être, 2012; Moseley, Freed, & Goold, 2011). L'information diffusée peut être biaisée, dépassée, peu transparente (présence de sponsors, qualité et pertinence des sources, présences d'éléments éditoriaux, intérêts commerciaux, etc.) (Gage & Panagakis, 2012; Thonnet, 2005). Cette difficulté à faire la part entre l'information fiable et celle non valide peut conduire à aggraver la situation et augmenter le niveau de détresse chez le parent (DeLuca, Kearney, Norton, & Arnold, 2012). Afin d'orienter le parent par rapport à sa propre situation, l'accompagnement par un personnel qualifié s'avère souhaitable. Bien qu'il existe des réseaux Internet permettant aux parents d'échanger sur leurs réalités et réduire l'isolement (Paterson, Brewer, & Leseberg, 2013), il est difficile pour les parents dont l'anomalie de leur enfant n'est pas encore nommée d'y participer puisque ces réseaux réunissent généralement des parents d'enfants sur la base de leur diagnostic.

DESCRIPTION DE LA PLATEFORME PIALEF

Il s'agit d'une mesure de soutien développée par des chercheurs universitaires en étroite collaboration avec des représentants de familles et des professionnels de réadaptation spécialisés auprès de la petite enfance (Gascon, Beaudoin, Voyer, & Beupé, 2014). Elle a pour objectifs de : 1) fournir des informations pratiques en lien avec le développement de l'enfant et les compétences parentales ; 2) prévenir et minimiser chez le parent l'impact d'avoir un enfant chez qui l'on soupçonne une anomalie ou un retard dans le développement ; 3) proposer des activités visant à stimuler le développement de l'enfant, et ce, dans ses différentes sphères; 4) accompagner le parent lors du processus d'évaluation diagnostique et lors de l'attente; 5) renforcer le pouvoir d'agir (*empowerment*) des parents; et 6) prévenir l'isolement. Il s'agit d'une mesure de soutien axée sur le développement des compétences parentales (*capacity-building approach*) qui devrait permettre aux parents de se sentir davantage compétents auprès de leur enfant (Swanson, Raab, Dunst, 2012).



La plateforme est construite autour de deux principaux volets. Le premier (Trucs et astuces pour mon enfant) rend accessible aux parents tout le matériel éducatif du *New Portage Guide: Birth to Six* (Cooperative Educational Service Agency 5, 2003). Ce guide, traduit en français dans le cadre de ce projet, est largement utilisé dans la majorité des états américains par le personnel éducatif ou enseignant de plusieurs programmes et services pour les enfants, allant de la petite enfance à la maternelle : Head Start et Early Head Start services, Day Care Centers, Child Care Centers, Child Development, Centers, Special Education Programs, Even Start Program, Preschools and School Districts. Au Royaume-Uni, la *National Portage Association* joue un rôle déterminant dans le déploiement du programme. D'ailleurs, son utilisation y est en forte progression (Russel, 2007). Le *Guide Portage : de la naissance à six ans*² comprend un *Outil d'observation et de planification du développement de l'enfant* et deux cahiers de fiches d'activités (bébé/enfant 0–48 mois; préscolaire 18–72 mois). L'outil d'observation permet de situer l'enfant dans les différentes sphères de son développement et, ce faisant, sert de guide à l'intervenant et/ou au parent pour la sélection d'habiletés et de comportements à enseigner à l'enfant pour le faire progresser. Il est composé de 267 items, distribués selon différentes sphères du développement et groupes d'âges. Pour chaque item, correspond une fiche qui propose une ou quelques stratégies facilitant l'acquisition de l'habileté ou du comportement ciblé. Adoptant une approche naturalistique, les stratégies suggérées se concentrent sur l'interaction parent-enfant et s'intègrent à la routine et aux activités quotidiennes de la famille.

Le deuxième volet (Outils complémentaires) propose un contenu diversifié pour illustrer et enrichir les stratégies de stimulation proposées par le *Guide Portage : de la naissance à six ans*. Il comprend des contes, comptines sous forme de vidéos accompagnées des paroles, propositions de livres adaptés à chaque catégorie d'âge, suggestions de matériel éducatif et de jouets, et consignes pour des jeux adaptés aux tout petits. Ce matériel est étroitement associé aux stratégies proposées dans les fiches d'activités. Il agit en complément à celles-ci. Dans ce volet, s'ajoutent des documents d'information et des liens vers certains sites Internet qui ont été évalués et proposés par des physiothérapeutes, ergothérapeutes et orthophonistes intervenant auprès de jeunes enfants handicapés.

Le parent qui s'inscrit est jumelé à une éducatrice spécialisée en petite enfance. Cette dernière forme le parent à l'utilisation de la plateforme et demeure disponible au parent. Tous deux ont accès au profil de l'enfant dans un espace sécurisé et peuvent se partager des observations sur l'enfant. Dans le cadre de ce projet dédié à soutenir des parents d'enfants qui sont en démarche d'évaluation diagnostique ou en attente de service, les parents n'ont aucune obligation quant à l'utilisation ou non de la plateforme, ni concernant la fréquence à laquelle ils y ont recours. Ils peuvent y naviguer à leur guise en fonction de leurs propres besoins.

ÉVALUATION DE LA MISE À L'ESSAI ET PREMIERS RÉSULTATS

L'évaluation de sa mise à l'essai a été réalisée au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées, ce qui a permis de recueillir de l'information directement auprès du participant sur son vécu. Les entrevues ont été faites par téléphone et sont d'une durée d'environ une heure. Les quatre thèmes suivants étaient abordés : leur vécu en période d'évaluation pré-diagnostique et leur motivation à s'inscrire à Pialef, l'utilisation de la plateforme, les retombées perçues, leur satisfaction quant aux contenus et la modalité. Les entrevues ont été enregistrées audio avec l'accord des participants. Toutes les entrevues ont fait l'objet d'une transcription écrite. Pour l'analyse des données, une catégorisation thématique a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives QDA Miner version 4.0.

² Le *Guide Portage : de la naissance à six ans* est distribué par l'Association du Québec pour l'intégration sociale www.aqis-iqdi.qc.ca



PARTICIPANTS

Les parents participants sont 14 mères âgées en moyenne de 34 ans (écart-type : 5,1 ans). Leurs enfants qui ont un handicap, 4 filles et 10 garçons, sont âgés en moyenne de 38 mois (dispersion d'âge allant de 4 mois à 59 mois). La période entre l'inscription à la plateforme et la tenue de l'entrevue est d'une durée moyenne de 178 jours, soit presque six mois (écart-type : 82 jours).

RÉSULTATS

SENTIMENTS VÉCUS ET MOTIVATION À PARTICIPER

Les parents ont été interrogés sur les sentiments vécus lors de cette période d'évaluation pré-diagnostique ainsi que sur leurs motivations à participer à Pialef. Le sentiment prédominant exprimé par plus de la moitié des parents est la déception par rapport aux délais d'attente qu'ils jugent trop longs. Plusieurs d'entre eux, conscients de l'importance d'intervenir le plus tôt possible, sont préoccupés par l'entrée prochaine à l'école de leur enfant. Les parents nous informent qu'il s'est écoulé en moyenne un an et demi entre les premiers soupçons et l'admissibilité aux services de réadaptation (m : 18,2 mois; écart-type : 12,1 mois). Le tiers des parents expriment un manque de soutien pendant cette période et se sentent peu outillés pour intervenir auprès de leur enfant. Près du tiers a recours à des services de professionnels en pratique privée en attendant le début des services spécialisés du réseau public.

Tous les parents affirment qu'ils ont accueilli avec intérêt la possibilité de participer à Pialef. La presque totalité ont décidé de s'inscrire afin d'avoir des conseils et des outils pour mieux connaître leur enfant et pour savoir comment stimuler son développement.

UTILISATION DU GUIDE PORTAGE ET DES OUTILS COMPLÉMENTAIRES

Tous les parents ont utilisé les fiches d'activités du *Guide Portage*. Il s'agit du volet le plus utilisé et le plus apprécié par les parents. Le trois quart des parents ont utilisé la fonction permettant d'évaluer leur enfant. Tous les parents ont utilisé le volet « Outils complémentaires », sauf trois. L'un de ces parents n'a pas pu avoir accès aux documents proposés en raison de problèmes informatiques tandis que les deux autres ont indiqué avoir déjà à leur disposition le type d'outils proposés.

FRÉQUENCE D'UTILISATION DE LA PLATEFORME

Sur les 14 participants, six ont utilisé la plateforme de façon régulière, tandis que les huit autres l'ont très peu utilisée. Les parents ayant utilisé la plateforme de façon plus régulière l'ont consultée au moins une fois par semaine pour une période allant de un à trois mois pour ensuite y accéder de façon moins fréquente. En ce qui concerne les parents ayant peu utilisé la plateforme, six d'entre eux l'ont utilisé à quelques reprises tandis que deux parents l'ont consulté une seule fois. Au total, seul un parent a mentionné poursuivre son utilisation de la plateforme sur une base régulière au moment de l'entrevue. Quelques parents ont toutefois mentionné y être retournés afin de vérifier la progression de leur enfant.

Plusieurs facteurs ayant limité l'utilisation de la plateforme ont été mentionnés par les parents, soit des contraintes de temps, des circonstances personnelles ayant diminué leur disponibilité, l'investissement requis par un suivi professionnel pour l'enfant inscrit à Pialef ou un autre enfant ou encore une période d'attente plus courte que prévue avant d'avoir accès aux services publics de réadaptation. Certains facteurs sont également liés à des contraintes informatiques en lien avec l'utilisation de la plateforme.



RETOMBÉES

Le groupe ayant le plus bénéficié des retombées de Pialef sont les parents. Les principales retombées concernent les connaissances acquises qui ont permis de rehausser leur sentiment de compétence. Plus de la moitié des parents rapportent que Pialef a permis de guider leurs interventions auprès de leur enfant. Près de la moitié soulignent que l'*outil d'observation* leur a permis de situer leur enfant dans son développement. Trois autres ont indiqué que l'utilisation de Pialef a servi à les préparer à accueillir les résultats de l'évaluation réalisée par les professionnels ainsi qu'aux services qui allaient suivre.

Plus des trois quart des parents soulignent des retombées en lien avec le soutien émotionnel. Elles se traduisent par le sentiment d'être plus entouré, d'avoir accès à des outils permettant de se sentir moins seul face aux difficultés et d'avoir une personne-ressource à qui se référer au besoin.

Plus du tiers des parents affirment que leur participation à Pialef a eu des retombées pour leur enfant. Ces retombées se manifestent par des acquis sur le plan moteur, de l'autonomie, du langage ainsi que par un impact positif sur la relation entre le parent et l'enfant. Trois parents n'ont pas observé de retombées sur leur enfant. Près de la moitié des parents rapportent que Pialef a eu des retombées sur la famille de façon plus générale telles que l'utilisation de la plateforme pour le bénéfice d'un autre enfant de la famille ou l'amélioration du climat familial.

SATISFACTION

Tous les participants éprouvent de la satisfaction en lien avec leur expérience. Sur une échelle de satisfaction allant de 1 à 5, 5 étant le plus haut niveau de satisfaction, cinq parents ont exprimé le niveau de satisfaction le plus élevé. Les autres résultats suivent de près avec deux parents qui ont chiffré leur satisfaction à 4,5, cinq parents à 4 et un parent à 3. Un des deux parents qui n'a utilisé la plateforme qu'une seule fois n'a pas exprimé son opinion en lien avec sa satisfaction en raison d'une trop faible utilisation de la plateforme.

À l'exception d'un parent, tous témoignent de leur appréciation de la formule à distance proposée par Pialef. De nombreux avantages sont évoqués, soit la consultation sans contrainte d'horaire, le fait qu'aucun déplacement ne soit requis, la fiabilité et l'accessibilité de l'information, le fait que l'information, disponible en tout temps, soit centralisée à un même endroit et la possibilité de consulter de l'information sans être confronté au jugement des autres.

CONCLUSION

Bien que ces résultats porte sur un nombre restreint de participants, il est permis d'affirmer que cette formule constitue une modalité de soutien qui semble prometteuse, notamment pour cette population de parents dont l'enfant est en évaluation diagnostique ou en attente de services de réadaptation. Elle contribue à renforcer le sentiment de confiance du parent, à augmenter ses connaissances sur le développement, à situer l'enfant dans son développement et à fournir au parent des idées pour stimuler l'acquisition d'habiletés chez l'enfant. Elle a également permis au parent de se sentir moins seul. Ces impacts s'inscrivent tout-à-fait dans les résultats attendus visés par une « *capacity-building approach* » (Swanson, Raab, Dunst, 2012).

Le *Guide Portage : de la naissance à six ans* a tout particulièrement été apprécié. Le matériel qu'il propose est accessible pour le parent et contribue au développement de compétences parentales. Dans le cadre de ce projet, il n'y avait aucune exigence pour le parent quant à l'utilisation des outils fournis, ni pour la fréquence et le suivi. Les parents pouvaient y naviguer à leur guise et utiliser le matériel selon leurs disponibilités, leurs intérêts et besoins.



Les parents ont apprécié le fait que le matériel soit disponible via une plateforme Internet. L'accessibilité de l'information au même endroit, la fiabilité de sa source, sa consultation sans contrainte d'horaire, sans être confronté au jugement des autres et le fait qu'aucun déplacement ne soit requis sont des avantages liés à une telle modalité. Dans une perspective de déploiement, il est envisageable d'introduire un tel outil en contexte d'intervention précoce et de suivi formel, et ce, pour soutenir à la fois l'intervenant éducatif et le parent. Les modalités d'intervention en petite enfance sont variées : visites à domicile, en services de garde, formation destinées à des groupes de parents, suivis individuels avec des professionnels de différentes disciplines, etc. Actuellement, chacune de celles-ci exige temps et déplacements. Au Québec, la population est dispersée sur de vastes territoires, les hivers sont rigoureux et rendent la circulation difficile. Les personnes, tant les familles que les intervenants étant surchargés, le temps, les coûts et les risques liés aux déplacements sont autant d'éléments qui doivent être pris en considération. Dans la perspective d'une intervention précoce multimodale, l'ajout d'une telle mesure disponible en tout temps à domicile peut agir en complémentarité et optimiser le travail de l'intervenant éducatif.

NOTES

Cette recherche est financée par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) dans le cadre du Programme de subventions à l'expérimentation « Volet – Projets d'expérimentation » (Numéro de la subvention : N/D 2361-09-52) et par la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski.

Elle a reçu l'approbation de quatre comités d'éthique à la recherche, soit le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (# CÉR-79-509), le Comité d'éthique de la recherche de l'IRDPO (# 2013-357), le Comité d'éthique de la recherche des Centres de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale, de Québec-Nord, de Portneuf, de la Direction de santé publique de la Capitale-Nationale et du Jeffrey Hale St-Brigid's (# 2014-2015-11) et du Comité d'éthique de la recherche conjoint destiné aux Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CÉRC-0199).

RÉFÉRENCES

- ▶ K. Ahern, "Something is wrong with my child": A phenomenological account of a search for a diagnosis, in «Early Education & Development», 11 (2000), pp. 187-201.
- ▶ Anderson, L.M., Shinn, C., Fullilove, M.T., Scrimshaw, S.C., Fieldin, J.E., Norman, J., & Carande-Kulis, V.G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24 (3), p. 32-46.
- ▶ Beckwith, L. (2000). « Prevention science and prevention programs », dans C.H. Zeanah Jr (dir.), *Handbook of infant mental health*, New York, The Guilford Press, p. 439-456.
- ▶ Chamak, B., Bonniau, B., Oudaya, L., & Ehrenberg, A. (2011). The autism diagnostic experiences of French parents. *Autism*, 15, 83-97.
- ▶ Commissaire à la santé et au bien-être. (2012). *Consultation réalisée dans le cadre du rapport d'appréciation de la performance des soins et services en périnatalité et en petite enfance*. Québec: Gouvernement du Québec.
- ▶ Conseil de la famille et de l'enfance. (2007). *Tricoter avec amour: Étude sur la vie de famille avec un enfant handicapé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- ▶ Conseil de la famille et de l'enfance (2008). *Avis sur le soutien aux familles avec enfants handicapés. Trois priorités pour une meilleure qualité de vie*. Québec, Gouvernement du Québec.
- ▶ Cooperative Educational Service Agency 5 (2003), *New portage guide: Birth to six*. Portage, WI: Cooperative Educational Service Agency 5.
- ▶ DeLuca, J. M., Kearney, M. H., Norton, S. A., & Arnold, G. L. (2012). Internet use by parents of infants with positive newborn screens. *Journal of inherited metabolic Disease*, 35(5), 879-884.
- ▶ Gage, E. A., & Panagakis, C. (2012). The devil you know: Parents seeking information online for paediatric cancer. *Sociology of Health & Illness*, 34(3), 444-458.



- ▶ Gascon, H. I. Beaudoin, D. Voyer, & P. Beaupré (2014). Développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35, 19–35.
- ▶ Gascon, H., & Germain, M.-P. (2017). La recherche développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit: l'exemple de PIALEF. Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert et D.-Simard (dir.). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche: freins et leviers* (chapitre 10, pp. 121–134). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ▶ Gundersen, T. (2011). 'One wants to know what a chromosome is': The Internet as a coping resource when adjusting to life parenting a child with a rare genetic disorder. *Sociology of Health and Illness*, 33(1), 81–95.
- ▶ Guralnick, M.J. (2001). A Developmental Systems Model for Early Intervention. *Infants and Young Children*, 14(2), 1–18.
- ▶ Institut de la statistique du Québec (2010). *Vivre avec une incapacité au Québec. Un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006 [EPLA]*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/incapacite/incapacite-quebec.pdf>
- ▶ Ionescu, S. (2011). Le domaine de la résilience assistée 3–18. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée* (pp. 3–18). Paris : Les Presses de l'Université de France. 3–18.
- ▶ Jourdan-Ionescu, C. (2003). L'intervention précoce et les programmes de prévention. In M.J. Tassé & D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 157–182). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- ▶ Loïselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40–59.
- ▶ Moseley, K.L., Freed, G.L., & Goold, S.D. (2011). Which sources of child health advice do parents follow? *Clinical Pediatrics*, 50(1), 50–56.
- ▶ J. Mulligan, J., MacCulloch, R., Good, B., & Nicholas, D.B. (2012). Transparency, Hope, and Empowerment: A Model for Partnering With Parents of a Child With Autism Spectrum Disorder at Diagnosis and Beyond. *Social Work in Mental Health*, 10, 311–330.
- ▶ Paterson, B. L., Brewer J., & Stamler, L. L. (2013). Engagement of parents in on-line social support interventions. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 114–124.
- ▶ Pépin, G., Gascon, H., Beaupré, P., Tétreault, S., Dionne, C., Roy, S. (2006). *Les effets des programmes d'intervention pour les enfants de la naissance à sept ans présentant un retard global de développement et recevant des services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI)*. Trois-Rivières : CNRIS.
- ▶ Poirier, A., & Goupil, G. (2008). Processus diagnostique des personnes présentant un trouble envahissant du développement au Québec: expérience des parents. *Journal on Developmental Disabilities*, 14(3), 19–28.
- ▶ Protecteur du citoyen. (2009). *Rapport spécial du protecteur du citoyen sur les services gouvernementaux destinés aux enfants présentant un trouble envahissant du développement*. Récupéré [le 28 août 2013] du site du Protecteur du citoyen.
- ▶ Russell, F. (2007). Portage in the UK: recent developments. *Child: care, health and development*, 33(6), 677–683.
- ▶ Siklos, S., & Kerns, K. A. (2007). Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 27(1), 9–22.
- ▶ Swanson, J., Raab, M., & Dunst C.J. (2001). Strengthening family capacity to provide young children every day natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 66–80.
- ▶ Thonnet, M. (2005). L'e-santé, une mise en œuvre prometteuse et délicate. *Les Tribunes de la santé*, 19(9), 61–73.
- ▶ Zaidman-Zait, A., & Jamieson, J. (2007). Providing web-based support for families of infants and young children with established disabilities. *Infants and Young Children*, 20(1), 11–25.



L'UNIVERSITÉ DES FAMILLES : UN DISPOSITIF D'ÉDUCATION FAMILIALE INNOVANT AU SERVICE DE L'ENFANT

ANNIE LASNE, MARIE-PASCALE GUYON, MABROUKA NEFFATI

Université de Bourgogne Franche-Comté IUT Belfort-Montbéliard, Carrières Sociales, Belfort, France

INTRODUCTION

L'étude dont nous faisons part ici entend analyser une action originale de soutien à la parentalité intitulée Université des Familles. Il s'agit d'une initiative universitaire, animée par des étudiants préparant un diplôme d'intervenant social à niveau Bac + 3 en France. L'action est inscrite par la Caisse d'Allocations Familiales au schéma départemental des services aux familles.

Au sein de l'Université et pendant une semaine, les étudiants proposent aux familles des modules de formation, des ressources, des espaces de rencontre et d'échanges sous la forme d'ateliers. Ce faisant, ils perfectionnent leurs pratiques professionnelles et approfondissent leurs connaissances et compréhension des réalités familiales.

Le dispositif s'adresse également aux professionnels du secteur en leur donnant à vivre, à découvrir et à discuter des actions et des méthodes nouvelles en matière de développement des compétences familiales. Il se veut l'occasion de réactiver le réseau des professionnels locaux et aspire à devenir un creuset de projets innovants articulés avec des projets déjà mis en place par les professionnels de la parentalité au sein de leurs structures.

Du point de vue de la recherche, l'Université des Familles offre la perspective de plusieurs objets d'étude. Nous avons ici choisi de nous intéresser à sa fonction de développement de compétences chez les parents.

Trois parties structurent notre exposé.

Dans un premier temps, nous situerons les principes structurants du dispositif Université des Familles au regard de ceux qui caractérisent les dispositifs de soutien à la parentalité français.

La seconde partie précisera les contours de l'objet d'étude et quelques éléments de méthodologie.

La troisième partie sera consacrée à la présentation d'éléments d'analyse du dispositif et à la formulation d'hypothèses quant aux facteurs potentiellement favorables à la construction des compétences parentales.



1. L'UNIVERSITÉ DES FAMILLES AU PRISME DES PRINCIPES STRUCTURANTS DES DISPOSITIFS DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

En matière de soutien à la parentalité, les modes d'intervention des professionnels français se structurent autour de quelques principes partagés. L'analyse des recommandations institutionnelles nous a permis d'en distinguer cinq.

Le premier principe affirme que les dispositifs de soutien à la parentalité doivent être à vocation universelle. En effet, d'après la circulaire du 9 mars 1999 créatrice des Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP), le soutien à la parentalité consiste à épauler tous les parents, en les informant, en les écoutant et en « mettant à leur disposition des services et des moyens leur permettant d'assumer pleinement et en premier, leur rôle éducatif ». L'affirmation de l'universalisme des dispositifs est, en outre, un moyen de lutter contre le risque de stigmatisation. Dans les faits cependant, on assiste parfois à un glissement vers un ciblage des populations ou des thématiques, qui rend compte, selon Neyrand (2011), d'une opposition entre une logique de soutien et de contrôle.

Le dispositif Université des familles a été construit avec l'ambition de respecter ce premier principe. Il vise un travail sur des problèmes généraux qui concernent l'ensemble des familles et s'adresse à toutes sans ciblage spécifique. Si les parents constituent le public en priorité concerné, les actions menées ont réuni des familles où plusieurs générations étaient présentes. Elles ont également rassemblé des professionnels et des étudiants. Quantitativement, l'édition 2016 a impliqué 78 familles dont 39 enfants et adolescents, 19 intervenants sociaux du champ de la parentalité et 20 étudiants. Les thématiques abordées furent variées : les transmissions entre générations, la grand-parentalité, l'adolescence, la communication dans la famille, la coéducation école-famille.

Le second principe revendique l'idée qu'être parent s'apprend. En raison d'une complexification des conditions économiques, culturelles et sociales de l'exercice de la parentalité, le travail parental est aujourd'hui contraint à se réinventer. Les fonctions parentales sont de moins en moins considérées comme un « don ». Elles sont désormais inscrites dans une perspective dynamique d'acquisition de compétences et d'une capacité à « être parent » (Boisson et Verjus, 2004). Cette approche correspond à une véritable rupture avec les conceptions anciennes ; il n'est plus question d'élever un enfant en mettant en œuvre des « savoir-faire naturels », mais de l'éduquer en mobilisant et développant des compétences multiples.

Le dispositif Université des Familles prétend adhérer à ce principe. Pour ses concepteurs, les compétences parentales ne sont pas innées mais elles s'acquièrent. Les interventions proposées veulent privilégier le mode de la co-construction entre parents et intervenants sociaux, dans le cadre d'une démarche collective. La maîtrise de l'approche participative est par ailleurs une compétence essentielle que les étudiants doivent acquérir au cours de la formation qu'ils suivent.

Le troisième principe place l'enfant en tant qu'unité de référence dans la construction des dispositifs. Depuis les années 1970, l'enfant est un être désiré et la dimension qualitative de l'éducation qu'il reçoit est essentielle pour ses parents comme pour tous ses éducateurs. L'« intérêt de l'enfant » tient désormais lieu de référentiel d'action publique (Neyrand, 2004).

Dans le dispositif Université des Familles, l'enfant est le destinataire des actions mises en place avec les parents, mais il est aussi directement impliqué dans certains ateliers. Il n'est considéré, ni comme un enfant potentiellement en danger, ni comme présentant un danger. Sa place est celle d'un acteur qui est en capacité d'agir sur sa propre destinée.

Le quatrième principe consacre une approche capacitaire des parents. Les politiques publiques demandent aux professionnels de prendre appui sur les ressources parentales pour en révéler les compétences. L'intervenant social n'est pas celui qui sait, mais celui qui permet, à partir du lien créé dans la rencontre avec la famille. Sont prônés la symétrie de la relation, la mise à même niveau de tous les acteurs participant



au dispositif, l'accueil de l'autre tel qu'il est, dans l'acceptation de là où il en est et la considération du parent et de l'enfant co-acteurs des interventions (Ion, 2005).

En ce sens, les concepteurs de l'Université des Familles déclarent adopter une démarche d'intervention qui se fonde sur les atouts des personnes plutôt que sur leurs déficits et se défendent de prescrire un modèle éducatif vers lequel doit tendre le travail parental. Il est ainsi prévu de laisser une large latitude aux familles, afin d'éviter la proposition de cadres qui indiqueraient les types de comportements souhaitables.

Le cinquième et dernier principe installe le travail réflexif comme vecteur essentiel pour que les parents puissent faire évoluer leurs pratiques éducatives. Les professionnels d'aujourd'hui ont, en effet, placé au centre de leurs pratiques « le travail de la parole » en tant que « nouvel outil méthodologique d'intervention sociale » (Boucher, 2012). Les vertus d'un usage collectif de la parole sont par ailleurs valorisées, au sens où le groupe peut servir de cadre pour devenir le support d'un processus d'apprentissage collectif.

Dans le dispositif Université des Familles, le travail de la parole vise à conduire le parent à la conscientisation de ses comportements éducatifs, grâce au catalyseur que constitue le groupe et grâce aux éléments introduits par le professionnel. La vigilance est néanmoins de mise face au risque de normalisation des pratiques éducatives parentales que pourrait introduire ce travail réflexif.

2. OBJET D'ÉTUDE ET ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Avec pour objectif le développement de l'autonomie et de la responsabilisation des parents en matière d'éducation des enfants, l'Université des Familles s'applique à suivre les recommandations institutionnelles et offre, par-là, un terrain d'étude intéressant. En effet, comment ce dispositif de soutien à la parentalité permet-il aux parents d'être réellement acteurs dans la construction de leurs compétences ? Comment les fait-il entrer dans une dynamique de changement et maintient-il leur engagement ?

L'analyse du dispositif a été conduite selon deux axes. Tout d'abord, ont été interrogées les conditions qui visaient à installer le parent dans un rapport positif au changement de ses représentations et pratiques. Ensuite, a été étudiée la manière dont le dispositif soutenait les parents dans leurs réflexions et accompagnait leur « mise en mouvement ».

Le matériau analysé est constitué des observations réalisées in situ lors de l'événement, des enregistrements des échanges qui se sont déroulés dans les ateliers et d'un entretien mené auprès de professionnels et de parents ayant participé à la manifestation. Une analyse longitudinale des séances et des entretiens a été couplée à une analyse transversale des mêmes données.

3. ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET HYPOTHÈSES

3.1. EXAMINONS D'ABORD LES CONDITIONS PROPRES AU DISPOSITIF UNIVERSITÉ DES FAMILLES QUI VISAIENT À INSTALLER LE PARENT DANS UN RAPPORT POSITIF AU CHANGEMENT DE REPRÉSENTATIONS ET DE PRATIQUES.

Le premier élément que l'enquête a dégagé est l'influence favorable, sur l'entrée des parents dans le travail de réflexion, de l'absence d'étiquetage, tant à propos du lieu du dispositif qu'à propos des personnes bénéficiaires. L'Université n'est en effet pas un lieu traditionnel de soutien à la parentalité. Le dispositif a été présenté aux parents comme ouvert à tous et cette dimension universaliste a été perçue. Certains ont dit y avoir vu les conditions de la reconnaissance de la « normalité » de leurs compétences parentales. Un parent nous a précisé : « ça fait du bien de quitter le centre social, d'être comme des gens normaux et de parler de problèmes normaux ». Les parents y ont vu les conditions de leur reconnaissance en tant qu'acteur social et la possibilité de s'exprimer en tant que « parent » et non seulement en tant que « parent à aider ».



Ces considérations nous conduisent à poser comme première hypothèse que l'externalisation des interventions, dans des lieux non connotés socialement, tout comme l'ouverture des dispositifs à des publics variés, sont des paramètres contributifs à l'installation d'une posture favorable au changement.

Le second élément que l'étude a mis en avant est l'effet mobilisateur de la place centrale accordée par le dispositif aux savoirs. Alors que le monde universitaire était très éloigné des réalités de la grande majorité des parents présents, ceux-ci y ont vu un espace leur offrant la possibilité d'accéder à une information, selon leurs propos, « vraie » et « juste ». Autrement dit, l'Université leur permettait d'accéder à une connaissance validée par des scientifiques et qu'ils auraient difficilement pu trouver ailleurs. Les parents se sont également déclarés curieux de nouveaux apprentissages et se sont positionnés en tant qu'apprenant, non seulement qui reçoit, mais aussi, qui questionne. De leurs dires, l'Université des Familles est apparue comme une réponse adéquate à leur appétit d'apprendre et de réfléchir.

Deux nouvelles hypothèses peuvent être ainsi formulées. D'abord, les parents sont en attente d'espaces de réflexion, et pas seulement de services d'aide. Ensuite, un environnement qui permet aux parents d'adopter une posture d'apprenant participe à augmenter leur réceptivité à de nouveaux savoirs et contribue à soutenir leur volonté de changement.

3.2. DANS LE PROLONGEMENT DE L'ÉTUDE DE L'ÉTAPE D'INSTALLATION DU PARENT DANS UN RAPPORT POSITIF AU CHANGEMENT, NOTRE INTÉRÊT S'EST PORTÉ SUR LA MANIÈRE DONT LE DISPOSITIF SOUTENAIT LES PARENTS DANS LEURS RÉFLEXIONS ET DANS LEUR « MISE EN MOUVEMENT ». DEUX ÉLÉMENTS ONT LÀ AUSSI ÉTÉ ÉTUDIÉS.

Premièrement, l'utilisation d'une technique d'intervention qui a placé le parent dans une position où il était sollicité pour construire des solutions plutôt que pour les accepter, a encouragé sa prise de parole et son implication dans les questionnements travaillés. L'Université des Familles a choisi d'utiliser une démarche systémique pour soutenir le travail de réflexion. Plutôt que de se focaliser sur les problèmes, cette approche a eu pour but de clarifier avec le parent l'objectif masqué par le problème. L'expression des difficultés vécues a servi à expliciter les objectifs puis les résultats à atteindre. Et c'est à partir de ceux-ci que se sont construites conjointement la recherche de solutions et la mise en œuvre d'un plan d'actions. Ainsi, le mode d'intervention a clairement dépassé la seule mise en place d'un espace de parole couplé à une écoute attentive. L'enquête semble confirmer que le recours à une démarche dont le rôle est moins de corriger le sens de l'action du sujet que de développer sa capacité à penser et agir (Ion, 2005) stimule et soutient son implication dans l'analyse et la recherche de solutions aux situations qu'il vit.

En conséquence, nous postulons qu'opter pour la définition d'un parent-acteur en tant que personne impliquée dans une démarche d'explicitation des objectifs à atteindre et de recherche de solutions, soutient sa dynamique de changement et son pouvoir d'action.

Le second facteur d'influence que nous avons repéré en faveur du soutien à la « mise en mouvement » des parents est la composition des groupes de réflexion. L'étude montre que la composition plurielle des participants aux ateliers (parents, professionnels, étudiants, enfants) a toujours contribué à augmenter et diversifier les ressources mises à la disposition des parents. Plutôt que de circonscrire les situations travaillées aux seules personnes directement concernées, l'inclusion de personnes d'autres statuts et d'autres âges à la réflexion, a permis aux parents d'accéder à des opinions et positions inédites et, en l'absence de caractère prescriptif, a facilité leur prise en considération. Ces constats engagent à considérer la composition des groupes comme une variable influente sur la nature du travail que les parents sont amenés à réaliser.

Nous posons ainsi en dernière hypothèse qu'un collectif composite, en nourrissant la réflexion et facilitant l'appropriation des ressources, participe à soutenir les parents dans leur montée en compétences et leur « mise en mouvement ».



CONCLUSION

L'« Université des Familles » nous a donné l'opportunité de conduire l'analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité qui déclare consacrer le parent en tant qu'acteur de sa situation. Deux moments clés des interventions mises en place ont été explorés : l'étape d'installation du parent dans un rapport positif à l'évolution de ses conceptions et pratiques et l'étape d'accompagnement de son travail réflexif et de sa « mise en mouvement ». En ce qui concerne le premier axe, nous avons vu que l'absence d'étiquetage, tant du lieu que des participants, ainsi que la place centrale accordée au savoir, participaient à rendre les parents réceptifs à la mise en questionnement de leurs représentations ainsi qu'ouverts au partage authentique d'idées et aux apports d'autrui. Quant au second axe, nous avons pu remarquer la portée constructive de l'approche systémique en matière de soutien à la réflexion parentale ainsi que l'apport de la composition plurielle des groupes de participants sur leur montée en compétences. La présente enquête ne présente cependant qu'un intérêt exploratoire. Les conjectures avancées que nous envisageons comme susceptibles de favoriser le travail parental gagneraient avantageusement à être éprouvées à l'aune de travaux complémentaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ▶ ION J. (2005). *Travail social et souffrance psychique*. Paris, Dunod.
- ▶ NEYRAND G. (2004). « La parentalité comme dispositif. Mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation ». *Recherches familiales*, vol. 1, n° 4, pp. 71–88.
- ▶ NEYRAND G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de la parentalité*, Toulouse, Erès.
- ▶ BOISSON M., VERJUS A. (2004). « La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993–2004) », *Dossier d'étude CAF*, n° 62.
- ▶ BOUCHER M. (2012). « Le travail social face aux familles populaires : la « nébuleuse » de la parentalité en question ». *Pensée Plurielle*, vol. 29, n° 1, pp. 75–98.



BULLYING PREVENTION IN SCHOOLS. CATALONIA (SPAIN)

CONSUELO LEÓN

University of Barcelona, Barcelona, Spain

The present study has been carried out with the support of the Chair of Child Care and Family Policies Joaquim Molins Figueras.

In Spain, 9.3 % of students claim to have been victims of harassment in classrooms (Sastre, 2016). By autonomous communities, Murcia has the highest index of this problem (13.8 %), Navarra the lowest (6 %) and Catalonia is below the national average: 8.8 %. Specifically and going to absolute numbers, 64,000 pupils were recognized as stalkers and 39,000 claim to be cyber accountants. There are differences by sex, 10.6 % of the girls have suffered of harassment (compared to 8 % of boys); and 8.5 % have suffered of cyber-rage (compared to 5.3 % of boys). Extrapolating to the population as a whole, 111.000 children and 82.000 children have been harassed respectively. Despite having protocols in most communities, the degree of success in implementation is low.

The research was based on the design of five focus groups of 8 attendees each (two researchers in the field of bullying, two teachers of formal primary or secondary education, a cycle coordinator or director of an educational institution, a psychologist specialized in bullying, a person in charge of the public administration with functions of attention to the minor or education). The objective of focus groups is exploratory: to know the state of the matter in schools of Catalonia (Spain). It seeks to capture the meanings, motivations, emotions, behaviors and attitudes of the people involved professionally or personally through an open process of the apprehension of the unforeseen and unknown (Valles, 2009). It is about knowing the subjective experience; from a phenomenological approach that understands that the behaviors are not only influenced by the past and the daily experiences but by the meaning that each person gives to their perceptions and actions. For this reason, this methodology seems to us to be particularly suitable for dealing with this problem so widespread among children. It is based on discussing going from the particular to the most general, from the effect to the cause so that it is possible to later establish validable research findings, teaching and family experiences as well as action plans and management of educational institutions and administration Public.

1. DEFINITION

The problem of bullying is a complex problem involving a wide variety of actors: the parents of affected children and the children who do the bullying, teachers in primary and secondary schools, psychologists, educational psychologists, intervention personnel such as juvenile judges, mediators and public administration officials, among others.

Bullying can be translated as intimidation, and it is the systematic abuse of power that causes intentional harm to peers. This abuse takes place repeatedly. This type of school violence involves an imbalance of power, real or perceived, between children who are attacked those who attack. (Tippett & Wolke, 2015). It can take the form of direct intimidation – acts of physical and verbal aggression – and also indirect, characterized by social exclusion, eg not allowing participation in games or not inviting a child to social gatherings. Various researchers agree that an inclusive approach is desirable, considering a range of aggressive interactions:

- Physical actions: hitting, kicking and punching.
- Psychological abuse: jokes, threats or exclusion.



- Attack on property: steal or damage belongings.

Dorothy L. Espelage, a researcher at the University of Illinois, said that bullying victimization, repeated over time, is the predominant form of school violence (Espelage, Hong & Mebane, 2016).

This type of harassment affects the structures and values of social coexistence and affects the ability to form relationships and the mental health of those affected. Due to the breadth and complexity of this research object, the researcher decided to geographically reduce the sample to Catalonia (Spain). Four issues were addressed: behaviors associated with bullying, roles assumed by adults, possibilities of intervention – discipline or confrontation – and the influence of patterns of parental communication.

2. FAMILY, SCHOOL AND SOCIETY

These three agents define and understand the problem of bullying from different perspectives depending on their own cognitive and relational structure.

Throughout the investigation there were coincidences between the perceptions of the actors in four fundamental aspects:

- The family educational model is in crisis because the absence of rules generates children's transgressive personalities.
- Paternal-filial communication is weak.
- There is a great divergence of educational criteria between family and school.
- The new technologies act as enablers of the phenomenon of bullying producing cyberbullying.

These characteristics show the complexity of a social problem that is depended on the type of relationships. The behavior of the child reflects the type of relationships that he maintains with his family, at school and with his group of friends or in the social networking environment (Espelage, 2014; Espelage et al., 2015). That is, in bullying more than in any other social action, the attitudes and behaviors of the individual are influenced by the social environment that surrounds them and are sometimes the result of interaction with them (Bronfenbrenner, 1979). For these reasons, the analysis of this social dysfunction requires, in our opinion, a socio-ecological framework capable of exploring in an integral way the factors that foment or inhibit these intimidating behaviors.

3. THE CONTEXT

3.1. INDIVIDUAL FACTORS

Several studies indicate that bullying is more frequent in primary school (Pellegrini & Long, 2002) than in secondary school (Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra, & Vega, 2009). As regards to gender, harassment is more frequent among males than females (Griffiths, Wolke, Page, Horwood, ALSPAC, 2006; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). However, as far as race is concerned, there are no conclusive results (Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013, Wang et al., 2009).

3.2. FAMILY AND SOCIAL ENVIRONMENT CONTEXT

Although in adolescence, the group has a great influence on the behavior of the youth, several authors indicate that the family context has a determining role in the development of the personality and behavior of children (Rubin, Bukowski, and Parker, 1998). Attachment theory, learning theory, and family systems theory support this (Holt et al., 2008).



Children who are bullies come from households where there are numerous dysfunctions such as abuse, neglect, violence or abandonment (Baldry, 2003; Baldry & Farrington, 2005; Espelage, Bajo, Rao, Hong, & Poco, 2014; Holt et al., 2008; Low & Espelage, 2013). Also, parental support and good parental relationships with child reduce the risk of bullying practices or behaviors in the minor (Flouri and Buchanan, 2003; Holt & Espelage, 2007; Marini, Dane, Bosacki, and Cura, 2006).

Adolescents spend a lot of time in school, so the school context is one of the most important for the development of their behaviour. A weak connection with the school has been linked to bullying behaviour (Espelage, Polanin, & Low, 2014, Wilson, 2004, Young, 2004). In contrast, students who perceived their school as a safe space, with clear support from their teachers, are less involved in the harassment processes (Beran & Tutty, 2002).

4. METHODOLOGY

4.1. FOCUS GROUPS

- This research was done by focus groups and content analysis. This qualitative methodology is adequate for the proposed research objective because it describes in detail the trends, behavior patterns, motivations, emotions, and attitudes of the different people involved in the issue investigated (Valles, 2009).
- The participants of the focus groups were convened through sending personalized emails from the Institute of Superior Studies of the Family (UIC Barcelona). These meetings were held on 24 February, 3 and 10 March, 18 and 27 April 2017.
- These meetings were coordinated by two researchers who also developed the work protocols, the commitment of confidentiality in the treatment of data, the transcription of the data and the subsequent analysis of content of the same by means through NVivo. All sessions were recorded and the duration of each discussion group was 90 minutes.
- The dynamics of the meeting were as follows:

- Welcome message and explanation of the framework of the study done with the support of Joaquim Molins Figueras Foundation.
- Description of the focus group dynamics.
- Distribution of the document of the guarantee of confidentiality in the treatment of the data.
- Development of the session on four issues:

TOPIC 1: WHAT BEHAVIORS, THOUGHTS AND FEELINGS DO YOU ASSOCIATE WITH BULLYING?

Explanation of aggressive behaviors associated with bullying.

Distribution of blank cards and a pen. Each participant chose three words related to behaviors and consequences associated with bullying.

time to debate

TOPIC 2: HOW DO YOU THINK THE PARENT / PROFESSIONAL SHOULD ACT?

Roles of adults in the face of bullying.

time to debate



TOPIC 3: HOW CAN WE MAKE THE AGGRESSOR AWARE OF THE CONSEQUENCES OF HIS ACTIONS?

Explanation of the proposal.

time to debate

TOPIC 4: WHAT DO YOU THINK THE PATTERN OF PARENT-CHILD COMMUNICATION SHOULD BE?

Explanation about the studies that address the effect of the type of paternal-filial communication and its relation to bullying.

time to debate

In the selection of participants, several factors were taken into account: level of conflict in the school, degree of implementation of an anti-bullying program or protocol, type of education -public or private- and socio-geographical diversity.

Private Education	Public Education
Colegio Xaloc	Escuela Infantil Mestre Morera
Colegio Montserrat	Colegio Público Mare de Déu Castellbisbal
Bon Solei (Liceo Francés de Gavà)	Colegio Público Primaria Duran i Bas
Grupo escolar Atendis	Escola Sant Sebastià Els Pallaresos
Escola Pia Sarrià	IES Celestí Bellera (Granollers)
American School of Barcelona	IES Miquel Martí i Pol (Cornellà)
Escola Santa Maria dels Apòstols	IES Sant Just Desvern

In the design of the focus group two important decisions were made according to the research objective: functional diversity of the participants and direct involvement of the participants in the phenomenon of bullying. Functional diversity guaranteed the representation of the three environments in which behaviors associated with bullying interact: school, family and society. This made a richer interaction possible around the issues raised, both in terms of the role of aggressor, as well as that of the victim or the witness.

- Teachers of primary and secondary education (14 schools: 7 private and 7 public) from public school as a private or concerted school.
- Coordinators of cycle or stage of educational institutions.
- Mothers of harassed children.
- Psychologists or psychopedagogues.
- Juvenile court cases.
- Responsible of the public administration with functions of attention to the minor or education.
- Representatives of third sector entities (NGOs).
- University professors.
- School mediation units.
- Administrative intervention units.



Direct involvement guaranteed an analysis that could lead to proposals for prevention or intervention:

- Representatives of third sector entities (NGOs)
- University professors
- School mediation units
- Administrative intervention units

In addition, a discussion group was formed consisting of seven academic experts on the subject. Information collected was considered as complementary to the data analyzed in the focus groups, not part of it.

5. RESULTS

5.1. THE DATA

Once the transcription of the discussion groups was carried out, a unit of analysis was defined – called “Bullying.cat” – whose qualitative analysis derives the conclusions of the present study.

The analysis unit consisted of the following elements:

A. Primary documents from the five focus groups (teachers, parents, psychologists, mediators, public administration) as well as a document – supplementary information – more from the academic discussion group.

These documents addressed four main themes:

- (A) Behaviors, thoughts and feelings associated with bullying
- (B) Role of the father and the professional in the face of bullying
- (C) Dynamics of action: confrontation or no
- (D) Parent-child communication pattern to manage bullying

These texts were organized into three “conceptual families”: family, school, society. Each of the “conceptual families” includes several categories:

1. Family	2. School	3. Society
<ul style="list-style-type: none">• Communication• Roles• Timetables	<ul style="list-style-type: none">• Aggressor• Aggression• Victim• Witness• Context• Protocol• Program	<ul style="list-style-type: none">• Social networks• Video game

B. 320 textual quotations from parts of speech, codified from the contributions of the different focus groups participants.

In addition three conceptual maps were generated:

1. Dynamics of harassment
2. Patterns of parental communication
3. The intervention process



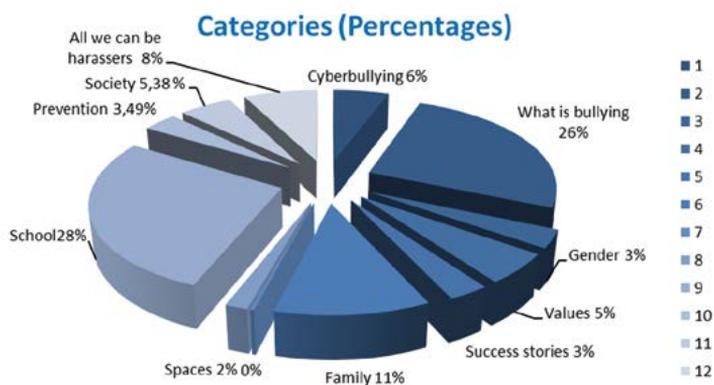
5.2 THE ANALYSIS

The content analysis was the methodology chosen to analyze the information. This research technique allows the systematization and analysis of information in order to formulate valid propositions for a given context. The set of materials and information submitted to the analysis are called corpus.

A corpus is composed of notes of observation, documents and transcripts.

Thanks to the qualitative analysis with NVivo it was possible to verify some relationships, theories and hypotheses of work in the field of bullying. NVivo is software that supports qualitative and mixed methods research. It lets you collect, organize and analyze content from interviews, focus groups discussions, surveys, audio, social media data, YouTube videos and web pages.

Table 1:



5.3. THE RESULTS

5.3.1. Harassment

From the first question of the focus group – What behaviors, thoughts and feelings are associated with bullying? – These answers were obtained:

- Abuse of power
- Disrespect
- Rage
- Depression
- Boycott
- Aggression
- Insecurity
- Vulnerability
- Fear
- Loneliness
- Maladjustment
- Suffering
- Low self-esteem
- Lack of empathy
- Management of emotions



When talking about the figure of the aggressor, the most frequent opinions regarding the motivations are:

- Need to draw attention and be the center of the group
- I want to feel superior
- The need to feel superior to others
- In regards to the aggressor's family
- The large amount of time of the parents dedicate to work and the shortage of time dedicated to the children
- The absence of clear rules or references
- Economic problems
- Family roles and behaviors

In general the teachers emphasize the asocial personality of the aggressor:

"They have no empathy" "they are negative leaders of the group" – low grades – "They tend to do badly in school", "have low school performance" – and family maladaptation, "They are in the street all day", "Their parents leave them alone in their room, they do not ask them anything" – or because of overprotection: "They are children who are spoiled by their parents", "Parents always justify the behavior of their children"

Also, the bully is perceived as introverted, weak and lonely.

"They are almost always children, preferably girls, who have problems because they do not have friends", "They are usually alone", "They are quieter than the rest of the class", "It is difficult for them to defend themselves when they are attacked" "Children who are heavier or have a physical defect are easy targets", "They are usually less physically developed"

In addition, the social environment increasingly emphasizes this "difference" as a determining factor of the group's non-acceptance and lack of support, thus losing the possibility of being defended. The paradox is that many times these children decide not to communicate these problems to their parents or teachers because they feel ashamed.

"They are strange", "live alone or in their world", "they do not get involved with anyone", "they do not know how to defend themselves", "they have no friends", "they are afraid to talk to their parents for fear of being scolded or speak to the teachers and everything becomes more complicated," "They feel embarrassed by what happened", "They are afraid to talk to the teachers because they fear that the other children will find out," "They are quiet and don't talk much"

5.3.2. The school

The second question of the focus group – How do you think the school should act? – questions the performance of the school. The most relevant ideas are:

1. Prevention should be initiated in early childhood education through adequate education in values and better emotional management.
2. The periodic measurement of the school climate should be the framework for anti-bullying prevention and intervention plans.
3. The intervention involves working with the whole class, not only with the victim and the aggressor.
4. It is necessary to restore authority as a frame of reference and collective learning for social coexistence.
5. Anti-bullying protocols are insufficient if there is no development of properly communicated programs in schools.
6. Any anti-bullying action or intervention should be mainly preventive and have continuity over time.
7. AMPAS (Mothers 'and Parents' Associations) should be involved in these programs by actively supporting the school program.
8. Volunteer-child programs where children help other children in the school environment – develop anti-bullying roles and improve social skills.



9. It is imperative to approach *education in respect* by integrating it into the school curriculum, as a transversal competence. It is worrying that many teachers are unaware of abusive situations. One of the reasons may be that the aggressions occur in places where teachers are not present: dining rooms, hallway, and the school yard. On the other hand the students themselves recognize that sometimes they do not tell what happens because they do not want to be tattletales or for fear of becoming victims. This situation demands specific training for teachers.
10. The decision to change schools for a child who has been the target of an aggression is often the most common option for bullying. However, this is not the correct position. The mediation services of some municipalities and some programs indicate the need to establish public disciplinary measures regarding the aggressor.
11. It is important not to confuse “conflicts of coexistence in schools” with “abuse of peers”. “Conflict” is an essential element of life, an opportunity for learning. The goal is not so much to avoid conflicts as to solve them in a way that allows the individuals who make up the school community to grow.

5.3.3. Society

This third question from the focus group: – What do you think about confronting the aggressor with the facts? How can we make the aggressor aware of the consequences of his actions? – a twofold objective was proposed: the improvement in the timely approach to the problem and the role of public policies as well as the wider social measures.

From diverse social instances the deterioration of the school life is perceived. To this is added the general clamor of teachers who see an issue grow without adequate protection, without training. The public administration, guardianship centers, judges, entities working with families, psychologists and mediators who have participated in these focus groups in general express the desire to work together with the school community.

1. The social environment – stereotypes, prevailing values, acceleration of daily life, individualism – may favor violent behavior.
2. The keys to bullying are in the social support because when that context does not support it, the behavior is not maintained.
3. There are gender differences in bullying. Bullies are usually boys and the harassment they exert is physical. In girls, harassment is verbal.
4. Harassment is linked to avoidance behaviours in adulthood.
5. It is necessary to consider bullying not only within the school but also in the rest of the child’s environment and social networks.
6. The media should review their role in this topic. The image that is transmitted of the coexistence in the schools is distorted. The media could contribute to not increase the social alarm and not to give more publicity to some behaviours that could be imitated by other students. It would also be advisable to disseminate with equal intensity the experiences of centers that are succeeding in tackling the problems of coexistence and of teaching their students to live together.
7. The role of the administration is key. There must be great complicity between the different agents: society, families and school.
8. Animation, video games, storytelling, role-play may or may not foster a climate conducive to respect and dignity of one another in school life.
9. The university and the world of research should lay the foundation for the development of anti-bullying programs that include training for parents and teachers:
10. Everyone can become a victim and an aggressor, so broad-spectrum programs must be developed.
11. The difficulties of reconciling work and family as well as the conflict of parental and professional roles require a re-education of the parents. Parenting is hard work, but there are things you can do to maintain a good connection with your children and keep the lines of communication open.



5.3.4. The family

Above and beyond the problems of work-family reconciliation, shortage of time and schedules, all participants agreed that there has been a change not only generational but also in the way of parenting that affects the education of character and by extension affects the formation or outcropping of prototypical personalities: harasser and harassed.

These issues came up especially in the wake of the fourth focus group question – How do you think the pattern of parent-child communication should be to manage bullying? – and here are the most compelling ideas:

1. The demand for tools by parents on how to manage bullying and cyberbullying is growing.
2. There are parents who deny the fact and consider bullying as “children’s thing”. A weighted approach is needed to address this issue.
3. Communicatively open parenting styles are key to identifying bullying. The starting point should be based on the work of the child’s self-esteem.
4. A proper parental communication style should aim at maintaining the child’s dignity and move away from relational patterns in which abuse of power is present. The reinforcement of these behaviors favors that the minor maintains his dignity in the relationship with the companions.
5. The absence of limits in education entails the growth of transgressing children before whom parents do not know how to adopt appropriate behavior. Usually authority is confused with authoritarianism.
6. Lack of time, coping with paternity or maternity too late or alone, and the pressures of work affect the weakening of parental competencies of families. Schools for parents facilitate the development of parental skills.
7. It is necessary to improve the family-school dialogue.
8. A good relationship between the spouses includes a dialogue about the children. In this way, it is possible to tackle critical situations in an effective way.

6. CONCLUSIONS

In the discussion groups it was possible to identify at least five elements that underlie as bullying enhancers:

1. The influence of evolutionary cycles. In Secondary Education it is associated with a “difficult adolescence” in the case of the victim, and in Primary it has more subtle characteristics that, precisely for this reason, clearly demand prevention.
2. The social environment conditions have both direct and indirect effect, especially in the aggressor. “They come from problematic social contexts”, “They are latch key children”, “They are alone a lot”.
3. The media and social networks that incite aggressive behavior and “normalize” violent patterns. “They play at school what they see at home or on the street, they do what they see in the family, in the neighborhood, on television”.
4. The structure of values in force in society. “Sensitivity is seen as” weakness “and the road to personal excellence is based on competitiveness, on rivalry and not so much on cooperation.”
5. Gender differences. “The girls spread bullshit, try to intervene in the group of friends, do a lot of damage with the comments they make,” “Boys often hit, push ... it is more physical than verbal harassment.”

Once the situation was analyzed, the participants were invited to contribute to possible solutions. The proposed measures addressed both the actions and the causes and the control of their consequences by introducing measures to monitor, protect and resolve the conflict:

1. Develop a strong pact between family, school and society.
2. Prevention programs.
3. Reinforcement of tutorial actions.
4. Cross-sectional education in values.
5. Disciplinary and monitoring measures.
6. Reform of the legislative framework.



REFERENCES

- ▶ Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732. [http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- ▶ Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263–284. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-005-5866-5>
- ▶ Beran, T. N., & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1177/082957350201700201>
- ▶ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Design and Nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ▶ Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, & victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- ▶ Espelage, D. L., Hong, J. S., & Mebane, S. (2016). Recollections of childhood bullying and multiple forms of victimization: correlates with psychological functioning among college students. *Social Psychology of Education*, 19(4), 715–728.
- ▶ Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims*, 30, 470–487. <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00046>
- ▶ Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 337–349. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12060>
- ▶ Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behaviour. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 634–644. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260503251129>
- ▶ Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P., & the ALSPAC Study Team. (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 121–125. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314>
- ▶ Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8, 42–63. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802067813>
- ▶ Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3, 39–52. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030308>
- ▶ Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. (2006). Direct and indirect bully victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551–569. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20155>
- ▶ Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 197–204.
- ▶ Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280. <http://dx.doi.org/10.1348/026151002166442>
- ▶ Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 779–862). New York, NY: Wiley.
- ▶ Sastre, Ana (Ed.) (2016) *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia*. España: Save the Children
- ▶ Tippet, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive behavior*, 41(1), 14–24.
- ▶ Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>



- ▶ Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, 74, 293–299.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- ▶ Young, D. H. (2004). Does school connectedness predict bullying? An analysis of perceptions among public middle school students. *Dissertation Abstracts International Selection A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3959



THE ROLE OF BODY IN DIDACTICS: SCIENTIFIC REFLECTIONS AND AREAS OF APPLICATION

FRANCESCO PELUSO CASSESE, GIULIA TORREGIANI, LUISA BONFIGLIO

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma, Roma, Italy

ABSTRACT

The body-manipulative activities represented a cornerstone of the activist position which, in the first half of the 20th century, created new scenarios for the didactics, by drawing more and more inspiration from the learning models that could enhance the natural disposition of the child "to act", recognizing in the movement and action the preparatory function for the development of thought.

In this perspective, our interest is to destructuralize the current school that is at a standstill and limited to goals, and apply a global, experiential and dynamic didactics that considers education in its etymological meaning by stimulating the possibility of developing individual skills considering the resources of every student, motivating them to unleash their creative mind by opening it up to curiosity and to the discovery of new knowledge acquired with all of their body.

Keywords: Embodied cognition, neurodidactics, experiential learning, perception learning, ABl approach

INTRODUCTION

In this research field, there is an ongoing attempt to link didactics to neurosciences, in order to contribute to the improvement of teaching and learning practices in the consideration of the brain processes involved (Fischer et al. , 2007; Stern, 2005).

Neurodidactics identifies the relationship between the internal processes (memory, emotion, attention, mirror neurons) and the dynamics of the body movement, which identifies improvements in learning due to brain plasticity, making an important contribution to a didactic and disciplinary perspective by emphasizing the importance of knowledge acquisition through new ways of understanding environment, school organization and new considerations of the subjects as teachers and students. So it is possible to define a conceptual model that interacts on the pedagogical perspective of teachers towards an overall biological growth of students.

Education works deep into the brain and into the neurons by changing their structure, through the subjective and intersubjective experience related to the environment and the possibility to interact with it (Siegel, 2001a ou b?).

In this perspective, **our interest is to destructuralize the current school** that is at a standstill and limited to goals, competencies, results and repetitive tasks that underlie a uniformity in both teaching and learning, and apply a global, experiential and dynamic didactics that considers education in its etymological meaning (from the Latin word educere, to lead forth) by stimulating the possibility of developing individual skills



considering the resources of every student, motivating them to unleash their creative mind by opening it up to curiosity and to the discovery of new knowledge acquired with all of their body (Siegel & Bryson, 2012).

Francisco Varela, “by combining recent developments of cognitive neurosciences with the theory of complexity, offers a mainly epistemological path aimed at reconsidering, incorporating and emphasizing the role of the lived experience (Varela 1996; Varela *et al.* 1996). Varela’s proposal indicates a shift of the study of the mind from a neutral condition to a situated condition, where the object of the study must be the mind in its various dimensions, commonly known as the “4 Es”: embodied, embedded, extended, enacted — the mind embodied in the subject, deep rooted in the environment, dependent on social interactions and being put into action” (Clark 2008; Varela *et al.* 1991).

In this approach, perception and action are interdependent, thus cognition acts through sensory-motor systems on the surrounding world in an adaptive way (Borghi & Nicoletti, 2012). Therefore, experience is considered as culturally embodied and dependent on a body with sensory-motor skills which structure the way of thinking.

1. EDUCATIONAL DIMENSIONS IN THE BODY MOVEMENT

Bearing out the “body” as a prerequisite for the development of higher cognitive functions allows to recognize the “sense of movement” as one of simplifying mechanisms of the complexity of the educational action for the achievement of educational purposes, which facilitates the individual’s learning and adaptation to the environment (Berthoz, 2011).

Thomas Arnold, in 1988, identified three educational dimensions in the body movement:

– the knowledge about the movement, the knowledge through the movement and the knowledge in the movement.

In a complex vision of the didactics of movement activities aimed at the acquisition of objectives of other disciplinary areas, the context assumes a determining factor since learning about/ in/through the movement may be considered not as internalization of external executives patterns, often also implicit, but as the result of a continuous restructuring of existing patterns (Arnold, 1988).

This vision leads to consider the teaching practices taking advantage of motor activities as “embodied” and “situated” practices (Lave & Wegner, 1991; Chaiklin & Lave, 1993), which involve biological and contextual factors that condition learning. The circular interaction between intentions, actions and feedbacks is the cornerstone of an effective didactic action at a cognitive level too (Clancey, 1994).

This is part of a deep cultural change that leads to “situate” and “embody” cognitive processes, recognizing the basis of perception and conceptualization in the intersubjective mechanisms and in the bodily activity: “the mediation influence of the human body on perception and conception is clear” (Cheville, 2006).

In the theory of the Experiential Learning, understood as “learning cycle” – the cycle of the experiential learning, the four sequential phases are described: Concrete Experience; Observation and Reflection: Forming abstract concepts; Testing in new situations. People are led to implement hypothetical and deductive reasoning and certain problems. They work according to practical objectives and are not influenced by emotions. The person who sees himself in the adaptive\accommodative style tends to solve problems in an intuitive and immediate way. He is focused on “actively experience” things rather than “theorizing about” ideas, assuming any risks it can bring (Kolb & Fry 1975).

The explanation of this activation is given to the fact that, when watching objects (Tools), the memory of actions associated with this object emerges instinctively (Grezes *et al.*, 2003). Moreover, as shown, the left premotor cortex responds preferentially to objects that can be manipulated, such as tools, clothes and fruits,



compared to those that cannot be manipulated (Gerlach, Law & Paulson, 2002; Kellenbach, Brett Patterson, 2003).

This structural viewpoint that develops within the Theory of Embodied Cognition recovers the sense of the experience, and the innovation brought by this theory is to acknowledge a link between all the mechanisms of cognition, including categorical inferences and abstract concepts, with the operations carried out by our bodies through a mostly unconscious process (Lakoff & Johnson, 1999).

2. THE MOTOR THEORY OF LANGUAGE

The body component is seen in relation to the linguistic faculty in two perspectives: on the one hand, the alignment of language development with that of the body (Shafer & Garrido-Nag, 2007); on the other hand, language is seen as arising from the social interactions where the presence of the body is essential (Baldwin & Meyer, 2007). The synthesis of the two approaches leads to an interpretation of the language development dynamics in terms of system: "language emerges as a result of the continuous interaction of the components of the system and the environment", leading us to consider the performance variability and the influence of transient states as carriers of a non-static but eminently dynamic knowledge in which the active component takes on a dominant role (Hoff & ... 2009).

Language is not considered an autonomous entity, but a mental faculty, the characteristics of which are inextricably linked to the overall functioning of the human mind and tightly rooted in the body. This is backed up by studies that provide further evidence in favor of an embodied perspective of language, and that find in the organization in chains of actions (typical of the motor system) a structure that is also reflected in verbal language. These mainly involve the understanding of language and show that, during the processing of sentences, a detailed motor simulation of situations (objects and actions) described (Fischer & Zwaan, 2008; Zwaan & Taylor, 2006) is created, and that this simulation is modulated by either proximal and distal aspects.

It "changes in function of the effector involved in the action expressed by the sentence (hand / mouth / foot) and is used to respond, as well as the purpose expressed by the phrase and as shown, for example, by the similarity of the patterns results obtained with the hand and the mouth " (Borghetti *et al.*, 2008). Scientific investigations carried out with the use of positron emission tomography (PET) and functional magnetic resonance imaging (fMRI) have shown that there is a link between action verbs and motor programs, between hand movement and language, and that the role of speech perception, exerted by the motor system, underlies the mechanisms of speech production (Devlin & Watkins 2006). The Motor Theory of Language suggests to consider phonetic gestures made by the speaker to produce them as language perception objects, reproduced in the brain as real "invariant motor commands" (Lieberman & Mattingly, 1985). Considering the body rooted in the linguistic and cognitive skills of a language, embodying all the cognitive processes, leads to rethink the current practices in favor of a recovery of the bodily and motor dimension also in the language learning process.

In the same line of research, the other principle that conditions the relationship between body, action and language is represented by the enaction (Varela *et al.*, 1993). The enactive approach focuses on the study of how the perceiving subject guides his actions in a given situation and, since the contextual elements vary according to the action performed, the surrounding reality would be conditioned by the sensory-motor system of the perceiver.



3. THE EFFECTIVENESS OF THE DIDACTICS INTEGRATED TO CORPOREALITY

The study of the function carried out by the body and the movement with educational purposes in didactics requires to “understand”, and at the same time “explain” the ways through which it is possible to make the didactic action effective by employing the body and its motor potentialities.

One of the interventions used in many programs for early childhood with the aim of satisfying the special needs of children and families, which originated with Diane Bricker and her colleagues at the University of Oregon, is the activity-based intervention (ABI). It is defined as a transactional “child-directed” approach that incorporates an intervention on the significant individual and routine objectives and goals by using programs that help identify the child’s functional and generative skills using a stimulus-response behavior (Bricker & Cripe, 1992). Novick (1993): “ABI is a combination of strategies selected in early childhood of fundamental behaviors aimed at the development”. Pretti- Frontczak, Barr, Macy’s and Carter (2003), “It is considered a naturalistic approach to didactics and is commonly described in terms of integrated education”. It is an approach aimed at children, and that follows their interests and actions. ABI is composed of four key sequential elements:

1. the programmed use of routines and the starting of activities that are functional and can be generalized in different contexts, events, people and time;
2. the inclusion of goals and objectives in the programmed use of routines and in the starting of activities;
3. the use of logical antecedents and consequences (timely feedback);
4. the selection of targeted skills that are generative and functional to the objectives by experimenting various learning opportunities;

It was also shown that activities in a natural environment help children learn the tasks with better results, compared to children who perform abstract tasks without a context (Ozen & Ergenekon, 2011)

CONCLUSION

The studies proposed show that the interconnections between perception, action, emotion and cognition produce molecular changes with relative improvements in learning process. We have seen that experiential learning, neurodidactic, inactivity learning and activity-based intervention, move on different heterogeneous aspects and come to consider the body as a mediator in acquiring skills and developing individual and prosocial skills. Corporeality must be the founding element of didactic programs, especially in evolving age, in order to enhance cognitive experience to speed up the acquisition of skills.

REFERENCES

- ▶ Arnold, 1988
- ▶ Baldwin, D., Meyer, M. (2007). *How Inherently Social is Language?* In Hoff, E., Shatz, M. (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- ▶ Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- ▶ Borghi, A., Giannelli, C., Scorolli, C. (2008). *Cognizione embodied e simulazione motoria: studi sul linguaggio*. In Cardella, V., Bruni, D. (A cura di), *Atti del Convegno di Codisco*.
- ▶ Borghi & Nicoletti, 2012
- ▶ Bricker, D., Cripe, J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, M.D.: Brookes.
- ▶ Chaiklin 1994
- ▶ Chaiklin, S., Lave, J. (1993). *Understanding practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University press.
- ▶ Cheville, J. (2006). *The Bias of Materiality in Sociocultural Research: Reconceiving Embodiment*. (Vol. 13, n°1 p.25–37). *Mind Culture and Activity*.



- ▶ Clancey, W.J. (1994). *Situated Cognition*. New York :Cambridge University.
- ▶ Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.
- ▶ Devlin, J.T., Watkins, K.E. (2006). *Stimulating Language: Insights*. TMS published online in Brain. doi: 10.1093/brain/awl331.
- ▶ Fischer, K.W., Daniel, D., Immordino-Yang, M. H., Stern, E., Battro, A., Koizumi, H. (2007). *Why Mind, Brain, and Education? Why Now?* Mind Brain and Education, 1, 1–2.
- ▶ Fischer, M.H., Zwaan, R.A. (2008). *Embodied language: a review of the role of the motor system in language comprehension*. QJ Exp Psychol (Hove), 61(6), 825–50.
- ▶ Gerlach, C., Law, I., Paulson, O.B. (2002). *When action turns into words. Activation of motor-based knowledge during categorization of manipulable objects*. Journal of Cognitive Neuroscience, 14, 1230–1239.
- ▶ Hoff, E., Shatz, M. (2009). *Blackwell Handbook of Language Development*. (Eds.), Malden, MA: Blackwell Publishing.
- ▶ Kolb, A.D., Fray, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. Cooper, C. (Eds.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- ▶ Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Book.
- ▶ Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- ▶ Liberman, A., Mattingly, I. (1985). *The motor theory of speech perception revisited*. *Cognition*. 21, 1–36
- ▶ Novick, R. (1993). *Activity-based intervention and developmentally appropriate practice: Points of convergence*. Topics in Early Childhood Special Education, 13(4), 403–417.
- ▶ Ozen, A., Ergenekon, Y. (2011). *Activity – based intervention practices in special education*. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(1), 359–362.
- ▶ Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ▶ Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- ▶ Siegel, D. (2001). *Toward An interpersonal neurobiology of the developing mind :attachment, mindsight and neural integration*. Infant Mental Health journal, 22, 67–94.
- ▶ Siegel, D., Bryson, T.P. (2012). *Strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Milano Raffaello Cortina.
- ▶ Shafer, V.L, Garrido-Nag, K. (2007). *The neurodevelopmental basis of speech and language*. Shatz, M., Hoff, E. (Eds.), *The Handbook of Language Development* Oxford: Blackwell.
- ▶ Varela ,F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- ▶ Varela, J.F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: Mit Press.
- ▶ Varela, F. J. (1996). *Neurophenomenology: a Methodological Remedy to the Hard Problem*. Journal of Consciousness Studies, 3, 330–350.
- ▶ Zwaan, R. A., Taylor, L. J. (2006). *Seeing, acting, understanding: Motor resonance in language comprehension*. Journal of Experimental Psychology: General, 135, 1–11.



RECONNAÎTRE LA COMPLEXITÉ DE L'ACCUEIL DE L'ENFANT EN COLLECTIVITÉ : UN ENJEU POUR LA FORMATION DES PROFESSIONNELLE-S

FLORENCE PIRARD

Université de Liège, Education et Formation, Liège, Belgium

L'accueil de l'enfant au sein d'une collectivité implique une complexité qui nécessite de gérer une série de contradictions, voire de dilemmes éthiques (Pirard, Camus & Barbier, 2018). Relevons les contradictions inhérentes au travail avec les jeunes enfants, en pleine construction physique et psychique, dont les besoins spécifiques doivent être pris en compte de manière holistique, mais qui doivent aussi être considérés comme des personnes riches de compétences et titulaires de droits. D'autres contradictions apparaissent aussi dans le travail avec les familles qu'il s'agit d'impliquer dans un esprit de co-éducation, tout en leur offrant un soutien à la parentalité et un accompagnement réfléchi ajustés à leur situation spécifique (Pirard, 2011). Les contradictions sont enfin au cœur du travail des professionnel-le-s dont on attend projets et recherche pour une qualité d'accueil pour tous, sans tomber dans les risques de normalisation et de standardisation des pratiques qui pourraient être induits à la fois par un projet formel ou simplement par une stricte application du curriculum là où ce type de document de référence existe. Il est essentiel aujourd'hui de reconnaître la complexité d'une activité qui se réfère à des savoirs évolutifs et parfois contradictoires, issus de disciplines variées, et qui doit tenir compte d'une série de prescrits dans la mise en œuvre d'une pratique contextualisée et nécessairement ajustée à la singularité des situations éducatives quotidiennes sur le terrain.

Cette complexité dans l'accueil de l'enfant rend indispensable une refonte de la formation et de l'accompagnement des professionnel-le-s du secteur, de dépasser l'image d'un métier avant tout technique et d'en reconnaître les dimensions émotionnelles, relationnelles, organisationnelles et réflexives. Toutes les recommandations internationales, comme celles par exemple de la Commission européenne ou l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) et les publications scientifiques s'accordent pour souligner l'importance d'un investissement dans la formation du personnel, considérée comme déterminante pour une qualité des services d'accueil des jeunes enfants même si la définition du profil professionnel à privilégier ne fait pas l'objet, elle, d'un consensus sur la scène internationale (Oberhuemer *et al.*, 2010). Elles soulignent d'une part, l'importance d'une qualification de niveau supérieur articulant approches théoriques et pratiques et d'autre part, la nécessité de la formation continue inscrite dans la durée, plus proche de l'accompagnement au développement professionnel que les formations ponctuelles habituellement proposées sur le marché et dont l'efficacité sur du personnel peu qualifié n'est pas démontrée (Peeters *et al.*, 2014). Plus largement, elles promeuvent une approche systémique de la professionnalisation qui soutient les conditions statutaires, salariales et de travail de l'ensemble du personnel. Elles préconisent le développement d'un « système compétent » qui engage différents niveaux de responsabilités (Urban *et al.*, 2011) : une responsabilité de bonne gouvernance, qui assure notamment les conditions de création et de mise en œuvre de formations initiales et continues, plus largement les conditions de professionnalisation, la responsabilité des institutions notamment de formation et d'accueil des enfants, et enfin la responsabilité des individus qui prennent part aux actions de développement professionnel.



Si l'importance de la formation du personnel de l'accueil de l'enfance fait consensus dans la littérature, elle doit encore faire l'objet de mesures concrètes dans plusieurs pays et régions, particulièrement ceux où l'offre de services est divisée entre le secteur de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et où les conditions de professionnalisation restent fragiles, comparativement au secteur de l'enseignement. C'est particulièrement le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWVB, Belgique) où les professionnel·les de l'accueil de l'enfance n'ont accès à ce jour à aucune formation de niveau supérieur qui les prépareraient aux exigences de leur activité, où les dimensions psycho-éducatives, pourtant soulignées dans deux référentiels psychopédagogiques officiels, restent peu développées dans les programmes comparativement aux préoccupations hygiénistes et médicales et enfin, où les offres de formation continuée, bien qu'en constante progression, restent ponctuelles. Dans cette région, les enseignant·es préscolaires qui prennent en charge les enfants dès l'âge de deux ans et demi bénéficient eux (elles) d'une formation de niveau supérieur de trois ans à orientation pédagogique, qui devrait prochainement être prolongée d'un an, impliquant une collaboration entre les universités et les Hautes Écoles.

Dans ce contexte, nous avons mené deux recherches-actions de 2011 à 2015 avec le soutien de l'Office de la Naissance et de l'Enfance³ qui avait, dans deux contrats de gestion successifs, la responsabilité de faire au gouvernement des propositions de révision des formations initiales des professionnel·les de l'accueil de l'enfance. Les deux recherches ont impliqué plus de 150 participants de l'accueil de l'enfance, de la formation et d'administrations en Fédération Wallonie-Bruxelles, participants qui ont été consultés – de manière individuelle par questionnaire et de manière collective par focus groupes – à la fois sur leur analyse de la situation actuelle de la formation et des conditions de professionnalisation et sur les actions prioritaires à développer à court, moyen et long terme (Pirard *et al.*, 2015). Si la première recherche était centrée plus particulièrement sur l'analyse de la situation en FWVB et de ses prescrits (Cesar *et al.*, 2012), la seconde a permis une ouverture vers des expériences internationales de référence (Peeters, 2008 ; Oberhuemer *et al.*, 2010). Ces recherches sur les systèmes d'accueil d'autres pays intègrent quatre études de cas dont chacune a fait l'objet d'un rapport publié comprenant les éléments jugés porteurs par les participants pour une réforme du système de formation en FWVB : une étude de cas en France (François *et al.*, 2014), une en Flandre (François *et al.*, 2015), en Angleterre (Pools *et al.*, 2015a) et en Suède (Pools *et al.*, 2015b). Un financement complémentaire de l'ONE d'un accompagnement à la mise en œuvre des recommandations de ces recherches en 2016 a permis la réalisation d'une étude de cas complémentaire sur le Québec selon la même démarche participative (Housen & Pirard, 2017).

Les résultats de ces recherches ont permis de définir des orientations pour une réforme du système de formation en FWVB qui tiennent compte à la fois des recommandations internationales, des éléments probants issus de la littérature, des prescrits en vigueur, en particulier les référentiels psychopédagogiques pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 12 ans, et des orientations jugées prioritaires par les acteurs clés consultés. Ces orientations se déclinent en six principes directeurs, une modélisation des compétences d'accueil et de direction ainsi que douze recommandations pour réformer le système de formation, et plus largement celui de l'accueil de l'enfance en FWVB.

Le premier principe directeur souligne l'importance de distinguer la posture professionnelle de la posture parentale dans un secteur majoritairement féminin où l'activité est trop souvent réduite aux aptitudes soi-disant naturelles de la femme. La reconnaissance des spécificités de ces postures permet de différencier aussi les pratiques en veillant toutefois à ne pas les hiérarchiser, pour induire une dynamique de relation collaborative entre parents et professionnel·les (Camus, Dethier & Pirard, 2012). Le second principe promeut une approche holistique de l'enfant, dans le respect de ses besoins et de ses droits, et en tenant compte de ses univers d'appartenance. Pour ce faire, il encourage à dépasser les cloisonnements institutionnels et à privilégier une approche globale de l'enfant de 0 à 12 ans, tout en reconnaissant les spécificités de l'accueil des plus jeunes. Le troisième souligne l'importance du travail avec les enfants, mais aussi avec les familles, les professionnel·les et la communauté, trop souvent négligé dans les curricula de formation. Le quatrième est

³ Administration publique compétente notamment en matière d'autorisation, de financement, de contrôle et d'accompagnement des services d'accueil de l'enfance en FWVB (Belgique) ainsi qu'en matière de financement et de pilotage de l'offre de formation continue des professionnel·les qui travaillent dans ces services.



centré sur l'accueil de tous les enfants et de leurs parents quelles que soient leurs spécificités, dans un respect de la diversité. Le cinquième souligne l'importance du caractère relationnel et réflexif de l'activité, au-delà des actes techniques, pour penser, agir et s'ajuster le mieux possible aux situations quotidiennes, toujours complexes et jamais identiques. Ces principes démontrent la nécessité pour les professionnel-le-s de créer des liens, tout en reconnaissant la complexité du fonctionnement psychique de l'enfant ainsi que les vécus des parents. Enfin, le sixième et dernier principe montre que l'accueil des enfants et leurs parents doit être considéré comme une compétence neutre de genre car elle requiert des acquis professionnels qui ne sont pas le propre de la nature féminine, mais s'acquièrent dans un cursus de formation ouvert à tous.

Les résultats proposent aussi une modélisation des compétences aujourd'hui attendues d'une professionnel-le vu-e comme une 'critically reflective emotional professional' (Osgood, 2011), articulées autour de trois macro-compétences étroitement liées entre elles (Pirard *et al.*, à paraître). La première reprend les compétences relationnelles d'accompagnement de l'enfant et de sa famille dans un cadre professionnel : porter attention, (co-)observer, faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant, communiquer, soutenir la participation de tous à la vie quotidienne. La deuxième renvoie aux compétences organisationnelles d'aménagement d'un cadre de vie qui conditionnent les compétences relationnelles citées ci-dessus : mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant et ajuster son action et les conditions d'accueil en fonction des situations. Enfin, la troisième macro-compétence concerne les compétences réflexives mobilisées dans la réflexion à la fois individuelle et concertée, compétences qui ne sont pas suffisamment reconnues et développées dans les formations actuelles alors qu'elles sont reconnues comme essentielles dans l'exercice d'une activité complexe : prendre du recul sur soi, documenter les pratiques éducatives, analyser les effets de ces pratiques sur les enfants, les familles, les professionnel-le-s et les évaluer dans une perspective de régulation. Ces compétences réflexives engagent les professionnel-le-s, dans et hors de l'action, dans une démarche de recherche fondée sur des hypothèses d'action sur la dynamique propre à l'enfant en situation et sur ce qui pourrait la soutenir au mieux. Des compétences d'encadrement et de direction de services d'accueil se développent sur l'ensemble de ces compétences d'accueil, contrairement à la tendance actuelle qui consiste à les réduire à des compétences managériales transversales.

L'ensemble de ces résultats font toujours l'objet d'un examen par les décideurs et s'inscrivent dans une réforme plus large des milieux d'accueil de la petite enfance. Au-delà des perspectives de progression professionnelle qu'ils offrent en FWB, ils gagnent à être débattus plus largement sur la scène internationale dans la mesure où ils posent des enjeux de professionnalisation qui dépassent le contexte local et proposent des principes directeurs et une modélisation des compétences d'accueil, d'encadrement et de direction susceptible d'alimenter les débats en cours sur le professionnalisme dans l'EAJE sur la scène internationale.

RÉFÉRENCES :

- ▶ Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 32, 17–33. <http://hdl.handle.net/2268/143578>
- ▶ César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec Camus, P., Humblet, P. et Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2012). *Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0–12 ans)*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- ▶ Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 32, 17–33. <http://hdl.handle.net/2268/143578>
- ▶ François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la France*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/179759>



- ▶ François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Flandre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/179760>
- ▶ Housen, M., & Pirard, F. (2017). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, le Québec*. Rapport de suivi de la recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/206352>
- ▶ Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Germany: Barbara Budrich Publishers.
- ▶ Osgood, J. (2011). Contested constructions of professionalism within the nursery. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 107–118). London: Sage.
- ▶ Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession: A european perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SVVP publisher.
- ▶ Peeters, J., Budginaite, I., Cameron, C., Hauari, H., Lazzari, A., Peleman, B., & Starova, H. (2014). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child-interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Rapport de recherche soutenu par Eurofound. Gent: VBJK.
- ▶ Pirard, F. (2011). Développer des relations triangulaires enfants, professionnels, familles dans les services d'accueil : quel accompagnement ? In E. Catarsi & J.-P. Pourtois (Eds.), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia – Éducation familiale et services pour l'enfance*, In *Actes du XIIIe Congrès International AIFREF*, Firenze 17–19 novembre 2010 (pp. 101–105). Firenze: Florence University Press.
- ▶ Pirard, F., Camus, C., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education, Volume 1: Western-Europe and UK* (p. 409–426). Dordrecht: Springer.
- ▶ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement : Enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>
- ▶ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (à paraître). Compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (Ed.), *Quelles compétences pour l'accueil de la petite enfance ?*, soumis aux éditions Erès.
- ▶ Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015a). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, l'Angleterre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/181636>
- ▶ Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015b). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Suède*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/182790>
- ▶ Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. London – Gent : University of East London – Gent University.



ENJEU DE LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS PARENTAUX EN CONTEXTE DE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

CELINE YON, HUBERT GASCON

UQAR campus de Lévis, Sciences de l'éducation, Lévis, Canada

MISE EN CONTEXTE

Dans nos sociétés traversées par des injonctions de performance et de réduction des coûts qui prescrivent la sélection de pratiques orientées vers l'efficacité, la pression exercée sur les parents d'enfants ayant des incapacités est particulièrement forte (Granger *et al.*, 2012). Dans le cas du trouble du spectre de l'autisme (TSA), sa prévalence qui est en hausse constante depuis les dernières années (Centers for Disease Control and Prevention, 2016) et ses caractéristiques spécifiques accentuent cette pression sur les familles. Dans ce contexte, la question du partage des savoirs prend toute son importance. Cela nous amène donc à nous interroger sur ce que nous savons de la reconnaissance des savoirs parentaux en contexte de TSA.

LE TSA

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental dont la prévalence en 2012 s'établit chez les enfants de huit ans aux États-Unis à 1 enfant sur 68 (Centers for Disease Control and Prevention, 2016). Ce trouble se caractérise par des déficits persistants de la communication et des interactions sociales, ainsi que par le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités. Ces symptômes, bien que n'étant pas toujours pleinement manifestés, sont présents dès les étapes précoces du développement de l'enfant et limitent ou altèrent le fonctionnement quotidien (American Psychiatric Association, 2015).

Les déficits persistants de la communication et des interactions sociales peuvent se manifester à des degrés divers. Les personnes ayant un TSA, qu'elles aient ou non l'usage de la parole, présentent des atypies au niveau de la communication. Ces altérations peuvent être de nature réceptive, mais aussi réceptive. Au plan sensoriel, elles peuvent présenter de l'hyper ou de l'hyporéactivité aux stimulations sensorielles ou un intérêt inhabituel aux aspects sensoriels de l'environnement (American Psychiatric Association, 2015). Ces troubles du traitement de l'information sensorielle limitent de façon importante la réalisation des activités de la vie quotidienne et sont souvent à l'origine de crises fréquentes de désorganisation. Le caractère restreint et répétitif des comportements, des activités et des intérêts se manifeste notamment par de la rigidité, des comportements stéréotypés et des intérêts atypiques. Bien que des progrès soient possibles, la condition autistique est un trouble neurodéveloppemental permanent. La personne ayant un TSA devra donc transiger tout au long de sa vie avec ces particularités, et ce, à des degrés divers.

Au plan cognitif, plusieurs travaux ont permis d'identifier différents déficits. Les déficits de la cohérence centrale, du système de contrôle des fonctions exécutives et de la théorie de l'esprit se traduisent par des difficultés importantes dans le fonctionnement quotidien (Plumet, 2014; Rogé, 2015). Ces caractéristiques cognitives ont pour effet que ces enfants doivent apprendre de façon explicite, non pas seulement ce que tout enfant a à apprendre, mais aussi tout ce que les autres apprennent intuitivement. Ils requièrent un accompagnement spécifique afin de combler leur retard dans plusieurs domaines. Compte tenu de l'ensemble de



ces caractéristiques, de nombreuses adaptations tant pour les apprentissages que pour leur fonctionnement dans la vie de tous les jours doivent être mises en place.

PROBLÉMATIQUE

LES PARENTS D'ENFANT AYANT UN TSA

Élever un enfant ayant un TSA est exigeant et n'est pas sans répercussion sur la vie des parents. Ils doivent à la fois transiger avec une pression interne à leur vie familiale et composer avec les attentes des intervenants quant à leur implication dans les différents services impliqués auprès de leur enfant. Les caractéristiques du TSA ainsi que les interventions et les adaptations nécessaires au fonctionnement quotidien de leur enfant ont plusieurs répercussions sur ces parents. Bien que celles-ci prennent des formes différentes entre les pères et les mères, les recherches portant sur ces parents font majoritairement état de répercussions négatives sur la vie de ceux-ci. Parmi celles-ci, le haut niveau de stress, la stigmatisation sociale, une participation sociale limitée, un emploi du temps très chargé, ainsi que d'importantes difficultés économiques et de conciliation avec leur vie professionnelle sont fréquemment relevés (Courcy, 2013).

À cette pression interne s'ajoute la pression externe induite par les attentes des intervenants envers les parents, mais aussi la nature du rôle donné aux parents dépendamment du réseau de services dans lequel ils se trouvent. Les caractéristiques de ce trouble exigent d'eux qu'ils soient constamment en étroite relation avec des intervenants de différents réseaux de services (santé, services sociaux, service de garde, milieu scolaire, etc.). Les personnes qui soutiennent les parents et accompagnent les enfants sont majoritairement des intervenants éducatifs (techniciennes en éducation spécialisée, éducatrices en service de garde, enseignants, direction d'école, etc.). Ils proviennent de différents réseaux, et ont des attentes différentes à l'égard du rôle des parents, qui désormais se doit d'être plus actif (Turnbull *et al.*, 2011).

Ces constats sur la situation à laquelle les parents d'enfants TSA font face, et que l'on peut qualifier d'adversité chronique, nous amènent à envisager les savoirs qu'ils développent comme des stratégies leur permettant de renforcer leur résilience. Dans notre étude, la notion de résilience est comprise comme cette capacité des parents d'enfants ayant un TSA à s'adapter et à développer des stratégies pour contrer les répercussions engendrées par les conditions d'adversité chroniques auxquelles ils doivent faire face (Ionescu, 2011).

SAVOIRS PARENTAUX

Le concept de savoirs parentaux utilisé dans cette étude réfère à des savoirs d'action propres aux parents, enracinés dans leur quotidien et issus de leurs expériences (Miron, 2004). Pour Garnier (2010), il s'agit de savoirs expérientiels qui reflètent la capacité des parents à mobiliser leurs expériences passées, basées sur ce qui a déjà fonctionné auparavant afin de répondre à des situations inédites et les connaissances qu'ils en tirent. Les savoirs acquis informellement par la pratique dans les réalités quotidiennes et spécifiques des parents se trouvent opposés au savoir formel des professionnels (Pelchat *et al.*, 2008). Cette opposition tend à reléguer les savoirs des parents à des savoirs populaires et informels, peu valorisés et dont la crédibilité est questionnée (Bouchard, 2014; Brougère, 2010; Garnier, 2010).

À la lecture des écrits consultés sur ces sujets, il nous apparaît que la question de la reconnaissance des savoirs parentaux y est soulevée de façon connexe, et mériterait d'être approfondie. Les épisodes de non-reconnaissance et de non-utilisation des savoirs parentaux en contexte de TSA, soulevés notamment dans l'étude de Van Tongerloo *et al.* (2015), peuvent s'avérer contreproductifs en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs d'implication parentale, ou de développement des capacités d'autodétermination des parents. La non-reconnaissance des savoirs parentaux peut dans une certaine mesure constituer un facteur de risque



à la résilience et à terme, nuire aux interventions mises en place. C'est en ce sens qu'il nous apparaît pertinent de s'intéresser à la question de la reconnaissance des savoirs parentaux.

QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

La question centrale de cette recherche est donc la suivante : Comment la reconnaissance et l'utilisation des savoirs parentaux dans la pratique réelle des intervenants éducatifs sont-elles perçues par les parents d'enfant ayant un TSA ? Conséquemment au problème et à la question de recherche qui ont été énoncés, l'objectif est le suivant : Dégager le sens du vécu des parents d'enfant ayant un TSA à leur expérience de la reconnaissance et de l'utilisation de leurs savoirs parentaux dans la pratique réelle des intervenants éducatifs. Les objectifs spécifiques se déclinent ainsi :

- Répertorier les situations dans lesquelles les parents d'enfant ayant un TSA considèrent que leurs savoirs parentaux sont ou non reconnus et utilisés dans la pratique réelle de leurs intervenants éducatifs.
- Explorer le sens que les parents d'enfant ayant un TSA donnent à leur expérience de la reconnaissance ou non et de l'utilisation ou non de leurs savoirs parentaux par leurs intervenants éducatifs.

PERTINENCE

Cette recherche permettra de mettre en lumière la compréhension et la signification données à la reconnaissance des savoirs parentaux et leur prise en compte par les intervenants. Elle permettra également de développer le champ des connaissances de l'éducation familiale lié aux savoirs parentaux. Ce faisant, cela aura à la fois des retombées sur le plan théorique, mais aussi sur l'amélioration des pratiques. Le fait de rendre visible la contribution des parents en termes de savoirs pourrait avoir des retombées pratiques en éducation. Il nous apparaît d'une part qu'en regard des textes fondamentaux en éducation, tels qu' *Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999), cette étude est une occasion de soutien aux pratiques de partenariat et de collaboration. D'autre part, il nous paraît envisageable qu'elle puisse avoir des retombées sur la pratique des plans d'intervention scolaire et de leur optimisation. Enfin, en plus de contribuer à la recherche sur le TSA, l'enfance et le soutien aux familles, les connaissances qui en découleront pourraient s'appliquer plus largement à d'autres populations d'enfants avec incapacités.

CADRE THÉORIQUE

Les savoirs d'action que développent les parents dans le cadre de leurs réalités quotidiennes leur permettent de fonctionner au jour le jour en répondant de façon spontanée aux besoins spécifiques de leurs enfants. Quant aux savoirs expérientiels, ils leur permettent de mobiliser leurs expériences passées pour anticiper et répondre aux situations à venir. À ce titre, nous retenons du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qu'au-delà de permettre d'expliquer comment les savoirs expérientiels des parents d'enfant ayant un TSA se développent, il met en lumière la fonction émancipatoire de ces savoirs. En permettant aux parents de se distancer de leurs expériences et d'en dégager des conceptualisations abstraites, ils en viennent à prendre des décisions conscientes et réfléchies quant aux stratégies futures qu'ils souhaitent adopter. Ce faisant, les parents s'adaptent à leurs réalités spécifiques, s'émancipent de leurs situations d'adversité chronique et s'engagent dans un processus qui leur permet de reprendre prise sur le cours de leur existence. Les possibilités de résilience qu'engendrent ces savoirs parentaux viennent ainsi contribuer au bien-être des familles. Reconnaître leurs savoirs et les mobiliser dans le cadre des pratiques réelles des intervenants devient alors une occasion de résilience assistée pour ces familles. La troisième étape du processus de protection de Rutter (1987), qui consiste à renforcer l'estime de soi et l'efficacité personnelle, nous apparaît fondamentale. C'est à ce moment que le développement des savoirs parentaux, leur reconnaissance et leur utilisation dans la pratique réelle des intervenants éducatifs qui soutiennent les personnes ayant un TSA et leurs parents sont susceptibles d'agir comme facteurs de protection. Dans ce contexte, l'intervenant assiste les parents dans le



renforcement de leur résilience. La reconnaissance de leurs savoirs parentaux ainsi que leur utilisation dans la pratique réelle des intervenants deviennent donc des atouts en faveur des interventions mises en place.

MÉTHODOLOGIE ANTICIPÉE

Cette étude s'inscrit dans une posture interprétative/constructiviste en ce qu'elle conçoit que les phénomènes à l'étude sont éminemment liés à leur contexte spécifique et qu'il importe de ce fait de les appréhender à partir des expériences des acteurs et du sens que ceux-ci leur confèrent. La finalité de cette recherche est politique puisqu'elle vise dans un premier temps à faire prendre conscience de l'expérience de la reconnaissance et de l'utilisation des savoirs parentaux telle que perçue par les parents d'enfants ayant un TSA dans le but de générer d'éventuels changements dans les pratiques réelles des intervenants éducatifs.

Notre étude s'inscrit dans le courant théorique du constructivisme en ce qu'elle considère le parent comme un acteur de la construction des savoirs qu'il développe en lien avec les caractéristiques spécifiques de son enfant. Il construit ses savoirs en s'appuyant sur son interprétation de ses expériences antérieures. Le processus de développement des savoirs parentaux est dynamique en ce sens qu'il prend naissance dans les savoirs déjà développés par les parents et que ces derniers sont en constantes transformations et évolutions conformément aux situations auxquelles le parent est exposé. En développant des savoirs qui lui sont propres, le parent donne un sens à sa réalité et s'adapte ainsi aux spécificités de sa situation de parent d'enfant ayant un TSA. Il importe alors de comprendre ce que sont les savoirs parentaux, ce que recouvrent ce concept et les savoirs que les parents d'enfant ayant un TSA développent.

Des entretiens seront réalisés avec les parents d'enfants ayant un TSA. Au regard de la question et des objectifs de recherche, l'approche méthodologique envisagée pour cette étude est la phénoménologie herméneutique.

RÉFÉRENCES

- ▶ American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (5e éd.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- ▶ Bouchard, J.-M. (2014). Un demi-siècle de recherche sur la famille et la personne ayant un trouble du spectre autistique au Québec. Dans Chatenoud, C., Kalubi, J.-C., Paquet, A. et Bouchard, J.-M. (dir.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre, soutenir et agir autrement*. (p. 13–19). Montréal : Éditions Nouvelles.
- ▶ Brougère, G. (2010). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.
- ▶ Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *Morbidity and Mortality weekly report*, 65(3), 1–23. Récupéré de <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm>
- ▶ Courcy, I. (2013). La famille. Dans Poirier, N. et Rivières-Pigeon, C. d. (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 67–86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ▶ Garnier, P. (2010). L'école maternelle, les parents, les savoirs. Dans Brougère, G. (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 73–91). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.
- ▶ Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs64389>.
- ▶ Granger, S., des Rivières-Pigeon, C., Sabourin, G. et Forget, J. (2012). Mothers' Reports of Their Involvement in Early Intensive Behavioral Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 68–77. doi: 10.1177/0271121410393285
- ▶ Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.
- ▶ Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.



- ▶ Pelchat, D., Lefebvre, H., Levert, M.-J. et David, C. (2008). Savoirs informels des familles et savoirs professionnels de la santé: mieux répondre aux besoins des familles d'un enfant ayant une déficience. *La revue internationale de l'éducation familiale*(2), 99–120. doi: 10.3917/rief.024.0099.
- ▶ Plumet, M.-H. (2014). *L'autisme de l'enfant : un développement sociocognitif différent*. Paris : Armand Colin.
- ▶ Rogé, B. (2015). *Autisme, comprendre et agir : santé, éducation, insertion*. (3^e édition. éd.). Paris : Dunod.
- ▶ Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- ▶ Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E.J., Soodak, L.C. et Shogren, K.A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality : positive outcomes through partnerships and trust*. (6^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- ▶ Van Tongerloo, M.A.M.M., Van Wijngaarden, P.J.M., Van der Gaag, R.J. et Lagro-Janssen, A.L.M. (2015). Raising a child with an Autism Spectrum Disorder: 'If this were a partner relationship, I would have quit ages ago'. *Family Practice*, 32(1), 88–93. doi: 10.1093/fampra/cmu076 Récupéré de <http://fampra.oxfordjournals.org/content/32/1/88.full.pdf>



SCHOOL AND FAMILY PARTICIPATION FOR CHILDREN'S QUALITY OF LIFE. AN ACTION RESEARCH IN BRESCIA IN MULTICULTURAL SCHOOLS

PAOLA ZINI, CHIARA BELLOTTI

Pedagogy Department, Catholic University of the Sacred Heart of Milan, Italy

ABSTRACT

In the present context, there is a difficult relationship between schools and families, marked by forms of disaffection, delegation, and closure. It is important to review their ways of relating to each other. In this sense, to support children's well-being, educational research is working to elaborate and empower the participatory process in school contexts.

In order to analyze co-responsibility between school and family, and specifically co-responsibility of these two actors in multicultural contexts, we intended to carry out an action research in the city of Brescia: "*Educational co-responsibility. Schools and families in the multicultural challenge*". We report, in the present contribution, the research work carried out at the Pendolina School of Infantry.

Keyword: well-being, school, family, participation, co-responsibility, co-planning.

1. PARTICIPATION AS A MEETING BETWEEN EDUCATIONAL CULTURES

In the present context, there is a difficult relationship between schools and families, marked by forms of disaffection, delegation and closure. The causes of this situation are often cultural obstacles, school barriers, which are present in the representations of both teachers and parents (Pati, 2011). Most often, they remain implicit and tacitly distinguish school-to-family relationships, undermining correct communication. On one hand, these barriers often cause teachers to perceive the presence of parents in the school as an intrusion and as a will to control their work. On the other hand, the family may incur the risk of delegating educational interventions to the school, therefore not assuming its responsibility, or of considering the school as an educating agency. The point should be to review the relationship between the two institutions, in order to establish an educational pact between them. This implies recognizing and validating the skills and specifics of schools and families to achieve the well-being and the good quality of life of children / pupils. From a pedagogical point of view, moving from relevant conditioning influences (Epstein, 2011) and parental involvement (Hoover-Dempsey et al., 2005), it seems important to focus not on the school or the family, but on the responsibility and the dialogue between the two actors, for the well-being of the child pupil (Humbeeck et al., 2001). In this regard, Pati considers participation as an educational bridge between the school and the family, which promotes a true encounter between the educational cultures that the two institutions carry. The family, therefore, joins the school not in a subordinate position, but as a competent resource, able to offer its contribution to the growth and quality of life of the pupil (Pati, 2011).



It is important to point out that the participation so intended cannot be established beforehand, but requires to be addressed to the places, times and procedures in every school's reality, considering the age of the pupils and the different school orders and degrees. In addition, participatory ways are to be clarified within the local community.

The bridge aspires to achieve sophisticated levels of participation, going through several stages:

- Formal participation / assembly, where the school informs and communicates with the family. This first level is characterized by a top-down position in which the school takes on a privileged role compared to that of the family, which is instead called to listen to the school's instructions.
- Cooperation, where the family goes to school to offer its own operational contribution to meet its practical needs. At this level, the family enters full-fledged into the school, but the relationship is still asymmetric as the contribution is still linked to the concept of "to do".
- Co-responsibility that, from a pedagogical-educational point of view, "rests on personal, group, and institutional capacity to independently and creatively integrate with the various contexts of formal and informal experience, contributing to the design and conduct of new models of development and action" (Pati, 2011). At this stage, both the family and the school are protagonists, each with its own competences and specificities. There is thus "identity symmetry" (Pati, 2011, p. 19), with a clear definition of roles and functions.

Co-responsibility lies in a circular relationship with the other levels of participation: it requires co-operation to materialize and participation to be formalized. It stands on the exquisite pedagogical-educational plan of reformulation in regard to the modalities of participation between school and family. The inspirational idea is that school and family are carriers of specific educational cultures that must be put into the condition of interacting with regard to the well-being of the child / pupil. Educational family and school culture cannot be estimated as alternatives between themselves, or be considered irreconcilable or subordinated to one another. Both are to be considered open to learning, to variation, and to exchange in a process of mutual enrichment. Closely linked to co-responsibility we find co-design, therefore the ability of schools and families, teachers and parents, to develop shared projects through the comparison of the educational cultures they carry (Pati, 2015; Pati, 2006; Pati, 2004).

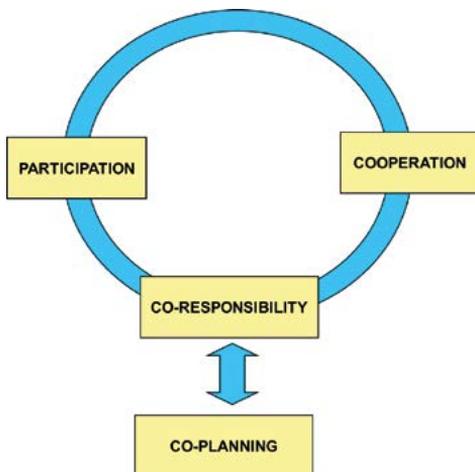


Fig. 4: Stages of school-family participation.



2. CO-RESPONSIBILITY: ACTION RESEARCH

Co-responsibility is to be understood as the goal to be pursued, a result of a process of participation. To reach this goal, it follows that no improvisation can be made. Teachers and parents need to be put in the condition of sharing their educational cultures and developing skills to promote the school-family relationship.

In order to analyze co-responsibility between school and family, and specifically co-responsibility in multicultural contexts, we intended to carry out an action research in the city of Brescia, more specifically in schools of different orders and degrees that would include also foreign pupils: *"Educational co-responsibility. Schools and families in the multicultural challenge: a European perspective"*. This project took place from February 2016 to May 2017.

The objectives of this research were as follows:

1. Understand and analyze, for each school examined, the current level of school-family participation;
2. Identify the participatory modalities of foreign families in the school life;
3. Reach a sense of participation and encourage forms of school-family co-responsibility;
4. Promote a self-training process in the participants, which makes them "bearers" of co-designing, relational and decision-making skills, to build networks between teachers and parents;
5. Contribute to the reformulation of participatory modalities between schools and families, offering specific educational and pedagogical indications to the multicultural contexts investigated.

METHODOLOGY

Specifically, the research process was labelled by two macro phases: the exploration and the co-designing phase.

In the exploratory phase (February 2016 to November 2017), aimed at identifying the level of school-family participation, the following actions were covered:

- A meeting at the Catholic University of the Sacred Heart with the researchers and the school leaders of the selected schools, in order to present them the project and activate commitment.
- A meeting in each school with the coordinator and the instrumental integration function. Precisely, they were handed a questionnaire, in order to understand the school context and have information on current participation practices.
- Assemblies in each school, to which all teachers and all parents were invited. At that venue, we presented them the project and we distributed a questionnaire to understand the parental participation level in the school life.
- Meeting result data emerging from the exploration phase in each school. All teachers and parents were invited to the meeting.

During the co-design phase (from December 2016 to May 2017), we gathered a project team consisting of several teachers and parents with the aim of promoting new participatory modalities, who co-designed a review of a participatory practice at school. This group has been set up as a learning group that, in setting up a task, developed strategies in itself to structure, assign and divide commitments and roles. The group, in this sense, took on important training values, and presented the chance to confront and elaborate doubts and questions.

For this project, two schools were selected based on orders and degrees, for a total of 8 schools in the city of Brescia: Infant Schools, Primary Schools, Secondary Schools and High Schools. Schools with different percentages of foreign pupils were selected.

The interpretative criterion that was drawn to the attention of parents and teachers was to *"create a dialogue between the educational culture of the school and the educational culture of the family"*.



The element shared by all participants was the following: Parents, far from being reduced to simple school users, were carriers of a precise educational culture that can help the school to continuously define its educational activity.

Through this mode of operation, genuine participation networks were established within each school. These networks will continue also at the end of the project, since participants will learn a new method of operation in the relationship between parents and teachers and will be promoters of this new culture within the school institution.

3. ACTION RESEARCH: THE RESULTS OF THE PENDOLINA CHILDHOOD SCHOOL

Among the 8 schools that participated in the research project entitled “Educational co-responsibility. School and family in the multicultural challenge: a European perspective,” we report, in the present contribution, the research work carried out at the Pendolina School of Infantry.

The Pendolina Infant School belongs to the “West 2” Brescia Comprehensive Institute, which also consists of three primary schools, and a secondary school of 1st grade.

It is important to note that, in recent years there has been a significant increase of foreign children in the school environment. Currently, the school is composed of 6 sections, each from 28 to 31 children, for a total of 138 children, 20 % of which are foreigners.

In the first phase of research, defined as *explorative phase* and data collection, an interview was conducted with the coordinator of the Primary school and the teacher in charge of integration for foreign pupils and families. The goal was to investigate the level of school-family participation at that time. The data analysis shows that participation is at a *cooperation* level.

The participation practices implemented by the school concern the assembly for new children enrolled in the school, the assembly for the election of the parents who will play the role of representatives, individual parents’ meetings, Christmas and New Year parties. During the activities proposed, a greater presence of parents, both Italian and foreign, was recorded. It mainly occurred during individual parent meetings and end-of-year celebrations. From the perceptions of the actors, because parents have the opportunity to see their children, and parent meetings because they become important moments in which they can speak directly to the teachers of their children. The data collected through the interviews show that the assemblies are the initiatives on which to intervene and to improve participation. In these assemblies, teachers present their didactic activities. In these events, the role of parents is secondary, since they are simple listeners or spectators. Teachers are in charge of planning the activities.

In addition to the interview, researchers provided a questionnaire to teachers and families during this phase of exploration and data collection. In particular, the survey areas covered by the questionnaire were the following:

1. Wellness: What makes children, parents and teachers feel good at school
2. Participation: How participation shows today
3. Future perspective: What can be improved
4. Educational culture meeting: What teachers can offer to parents and what parents can offer to teachers

As far as the wellness area is concerned, teachers and parents have the same vision. In particular, they report that the key factors for the well-being of the child are the following: the relationship with teachers, the importance of the environment in which children play, the activities proposed, listening and welcoming. Teachers also consider that their educational skills and preparation are significant for the well-being of the children. In regards to parents’ well-being at school, it appears that both teachers and parents feel that the



acceptance and the good relationship between them are essential. Parents also emphasize the importance of being more involved in schools' activities and initiatives.

As of the area of participation, we intended to find out the places and opportunities that are currently being held, through the questionnaire. Parents report that the school uses formal tools such as alerts, assemblies, parent meetings, which are often difficult to understand for foreign parents. Data confirm the need for parents to find new communicative and relational ways to encourage participation and communication between teachers and parents.

From the perspective area, desires were investigated in regard to participation. Specifically, the questionnaire's question was: would it be appropriate to introduce elements of change in the school-family relationship?

To improve participation, teachers and parents have two different visions. Teachers think it would be necessary to organize assemblies that expect attendance and communication from all parents. Parents, instead, suggest the possibility of having more individual parent meetings. The attention of teachers is addressed to all children, while parents prefer individual moments of confrontation regarding their own children's needs or concerns.

In regards to the competences area, it was interesting to highlight the elements that parents can offer to teachers and vice versa. Regarding what parents can offer to teachers, both institutions find that the family can give information about the child, describing his needs and difficulties. While teachers, according to parents, can offer pedagogical-didactic, educational and child knowledge from school.

From the collected data we can note that both educational actors state not only the need to overcome communication difficulties, but also the need to build new ways of participation. To increase it, teachers and parents believe that they should work together to create mutual trust, combine educational skills, find balance in their relationships, and have a common educational line.

Following the reflections and data collected, researchers accompanied teachers and parents in building a project team composed of teachers and parents. 6 teachers and 6 parents of the "Pendolina" infant school participated. From January 2017 to May 2017, the working group met in order to review the participation arrangements implemented so far, to reason together and to find new ways to improve and implement the family-school participation in the school environment. Through reflection work and thank to accompanying researchers, the project team decided to review one of the ways of participating between schools and families: the end of the year assembly. In fact, it is certified by the low participation of both Italian and foreign parents. The end of the year assembly was usually developed and conducted by teachers only. During the meeting, parents were given the teaching results of the activities carried out during the school year as well as organizational information. Thanks to the project team building, parents and teachers tried to experiment with co-design work, reviewing a place of participation: the end of the year assembly. This allowed them to combine ideas, needs, necessities and skills of both educational actors. On May 4 2017, teachers and parents met during the implementation of the assembly and they coordinated the initiative together. Participation in the initiative reflected a very high attendance of Italian and foreign parents of the school. The group was satisfied with the work they did.

To follow, the project team, coordinated by the researchers, gathered for a moment of examination of their co-design work. The assessment showed the high level of satisfaction and appreciation of both educational actors. Despite organizational difficulties, parents and teachers stated that the research project promoted a better knowledge between teacher-parents and among parents themselves. Prejudices and communication barriers present in the initial phase of the research also disappeared.



REFERENCES

- ▶ Epstein J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Philadelphia: Westview Press.
- ▶ Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M.T., Sandler H.M., Whetsel D.R., Green C.L., Wilkins A.S., Clossen K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106/2: 105–130.
- ▶ Humbeeck B. - Lahaye W. - Balsamo A. - Pourtois J.-P. (2011). *La relazione scuola-famiglia: dal confronto alla co-educazione*, in Dusi P., Pati L. (ed.). *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola, pp. 383–402.
- ▶ Pati L. (2004). Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa. *Pedagogia e Vita*, 1: 51–64.
- ▶ Pati L. (2006). Se ci sei ... Scuola chiama famiglia. *Scuola Italiana Moderna*, 5: 16–19
- ▶ Pati L. (2011). *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, in Dusi P., Pati L. (ed.). *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola, pp. 13–15.
- ▶ Pati L. (2015). Famiglia e scuola: luoghi di cultura educativa chiamati alla co-progettazione. In CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica in Italia Diciassettesimo Rapporto*. Brescia: La Scuola (pp. 123–153).





LIST DES AUTEURS



Amadini Monica	222	Lasne Annie	268
Balsells Àngels Maria	250	Lecocq Berthe	81
Bardou Emeline	154	Lemelin Lucie	213
Bassano Nadia	132	León Consuelo	273
Bellotti Chiara	298	Lescarret Odette	56
Benintendi Sarah	228	Madrid-Vivar Dolores	87
Bergerová Hana	182	Malbert Thierry	95
Beynier Dominique	194	Martin-Roy Sarah	178
Bonfiglio Luisa	284	Morgado Alice	159
Bouchard Julie	240	Neffati Mabrouka	268
Brioux Kimberley	141	Olabarrieta Fernando	82
Carvalho Mariana	96	Oubrayrie-Roussel Nathalia	154
Cassese Peluso Francesco	284	Oubrayrie-Roussel Nathalie	141
Charamza Pavel	119	Pileri Anna	95
Charette Josée	172	Pirard Florence	289
Desmet Huguette	65	Poncelet Débora	245
Desquesnes Gillonne	194	Pourtois Jean-Pierre	65
Destefanis Gérard	92	Prévôt Olivier	89
Dočkal Vladimír	18	Prisco Giada	256
Dujardin Céline	245	Prokop Daniel	119
Dvořák Daniel	119	Quero Gallardo Esther	147
Efstathios Balias	235	Ricaud-Droisy Helene	154
Fernández-Rodrigo Laura	250	Sabin Fernand	93
Florin Agnès	29, 88	Safont-Mottay Claire	154
Francis Véronique	38	Schrèque Marie-France	90
Franco-Borges Graciete	96	Sellenet Catherine	103
Freschi Enrica	256	Simoës-Perlant Aurélie	228
Ganne Claire	201	Šírová Eva	182
Garant Maude	261	Štech Stanislav	113
Gascon Hubert	261, 293	Steffens Pascale	80
Georgios Bestias	235	Šulová Lenka	8, 101
Grandval Manon	166, 206	Torregiani Giulia	284
Guyon Marie-Pascale	268	Vale-Dias Luz da Maria	96, 159
Heller Daniel	48	Vaquero Eduard	250
Jolicoeur Edith	178	Vaz-Rebello Piedade	96
Jourdan-Ionescu Colette	261	Verdon Chantal	213
Julien-Gauthier Francine	178, 261	Vivar Madrid Dolores	147
Kalubi Jean-Claude	99, 172	Vranka Marek	119
Lacal Pascual Rocío	147	Yon Celine	293
Largy Pierre	228	Zini Paola	298



LISTE DES INSTITUTIONS



- Catholic University of the Sacred Heart of Milan, Milan, Italy
- Centre d'Etude et de Recherche sur les Risques et les Vulnérabilités, Caen, France
- Department of Education and Psychology, Florence, Italy
- Didáctica y Organización Escolar, Málaga, Spain
- Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Faculty of Social and Economic Sciences, Bratislava, Slovakia
- Sirius Foundation, Prague, Czech Republic
- Umons - Asbl Education Et Famille, Mons, Belgium
- Università Cattolica del Sacro Cuore- Brescia- Italy, Department of Education, Brescia, Italy
- Università Cattolica del Sacro Cuore, Department of Education, Italy
- Università degli Studi Niccolò Cusano, Telematica, Roma, Italy
- Université d'Orléans, École Supérieure du Professorat et de l'éducation, Orleans, France
- Université de Bourgogne Franche-Comté IUT Belfort-Montbéliard, Carrières Sociales, Belfort, France
- Université de Haute Alsace, Sciences de l'Éducation, Cernay, France
- Université de Liège, Education et Formation, Liège, Belgium
- Université de Mons, Asbl Education Et Famille, Mons, Belgium
- Université de Montreal, Montreal, Canada
- Université de Nantes, Nantes, France
- Université de Nimes, Nimes, France
- Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Quebec, Canada
- Université de Toulouse, Toulouse, France
- Université du Luxembourg, Luxembourg
- Université du Luxembourg, Luxembourg
- Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis, Sciences de l'éducation, Lévis, Canada
- Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Trois-Rivières, Canada
- Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- Université Charles de Prague, Prague, République Tcheque
- Université Laval, Département des fondements et pratiques en éducation, Saint-Anaclet-de-Lessard, Quebec, Canada
- Université Paris Nanterre, Nanterre, France
- Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire Psychologie de la Socialisation, Développement et Travail, Toulouse, France
- University of Barcelona, Barcelona, Spain
- University of Coimbra, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Coimbra, Portugal
- University of Lleida, Pedagogy and psychology, Lleida, Spain
- University of Northampton, Northampton, United Kingdom
- University of Patras, Patras, Greece
- UQAR campus de Lévis, Sciences de l'éducation, Lévis, Canada

