



ANAMAAF
/// Accueillons-ensemble

INFOS PROFESSIONNELLES

MOIS PAR MOIS

en 2024



Cliquez
sur les couvertures
des bulletins d'information
pour accéder **directement**
aux infos professionnelles
du mois choisi.



JANVIER



FEVRIER



MARS



AVRIL



MAI



JUIN



JUILLET-AOÛT



SEPTEMBRE



OCTOBRE



NOVEMBRE



DECEMBRE

RELAYEES DANS LES BI DE 2024 (indépendantes de l'actu)

JANVIER

- Porte-bébés, écharpes... les bienfaits d'une pratique ancestrale
- Pourquoi les enfants ne veulent pas donner les jouets dont ils n'ont plus besoin
- Offrir un téléphone portable à son enfant : à quel âge et dans quelles conditions ?
- Pourquoi mon enfant est-il sage chez les autres mais fait-il des colères à la maison ?
- Guide de la diversification alimentaire
- Enfants handicapés : la garde souvent assurée par les parents
- Favoriser les attachements, un autre enjeu de la protection de l'enfance
- Les maltraitements de l'enfance laissent des cicatrices dans l'ADN

FEVRIER

- Voici les compliments qui pourraient être mauvais pour l'enfant selon une experte
- Dyspraxie des enfants : un lien avec une mauvaise représentation du corps
- Etude : une surexposition des bébés aux écrans pourrait augmenter les risques de troubles sensoriels
- Étude : avoir eu des otites avant 3 ans impacterait l'audition et le langage

MARS

- La peur aide-t-elle à apprendre ?
- Pourquoi apprend-on des comptines en maternelle ?
- A huit mois, un bébé comprend déjà la notion d'outil, y compris les nouvelles technologies
- Réguler les pratiques numériques des ados : un défi pour les parents ?
- Impact des écrans sur le développement des enfants : informer et sensibiliser les familles le plus tôt possible
- École inclusive : entre soignants et enseignants, une coordination à renforcer

AVRIL

- Manque de solutions d'accueil : un fort impact sur le travail des mères
- Etude IFOP : l'impact du numérique sur les enfants de 0 à 6 ans
- Comment accompagner les enfants dans l'acquisition de la notion de temps ?
- Podcasts : Avoir raison avec... Françoise Dolto
- L'association OPEN : Observatoire de la Parentalité & de l'Éducation Numérique

MAI

- Enfance : comment les inégalités de langage se construisent
- La place des enfants en ville : quels enjeux publics ?
- Des SMS aux réseaux sociaux, comment le numérique transforme le dialogue entre parents et enfants
- Violences à l'école : une longue histoire ?

RELAYEES DANS LES BI DE 2024

 (indépendantes de l'actu)

JUIN

- Autorité à l'école : éduquer ou punir ?
- « Interdire les écrans » ou « éduquer au numérique » : l'insoutenable alternative
- Mieux repérer les maltraitements, pour mieux soigner les enfants protégés
- Détecter les signes de maltraitance

JUILLET-AOÛT

- Observation des enfants : voir ce qui ne va pas, mais aussi ce qui va bien
- L'admiration, un sentiment qui nous fait grandir ?
- Comment dire non à votre enfant selon une psy
- Voici pourquoi vous devriez arrêter de vouloir rendre votre enfant heureux à tout prix
- Utiliser l'IA en classe pour recommander des exercices aux élèves : quel intérêt, quels biais ?
- Pour une éducation aux médias et à l'information (de) tous les jours
- Li&Di : prévenir les troubles de l'apprentissage dès la maternelle
- Maltraitance chez l'enfant : il faut sortir du déni pour l'Académie nationale de médecine
- Reportage. « J'en ressors grandi » : immersion dans un stage pour parents violents

SEPTEMBRE

- Enfants à double vulnérabilité : comment se construisent des accompagnements croisés

OCTOBRE

- France stratégie décrypte la scolarité « heurtée » des enfants de l'ASE

NOVEMBRE

- La santé mentale, Grande cause nationale en 2025

DECEMBRE

- Illustration de l'évolution du métier d'AM
- Le SPPE grande priorité d'Agnès Canayer
- Délégation aux droits des enfants : des propositions concrètes pour améliorer la protection de l'enfance
- Une proposition de loi pour les assistants familiaux
- Attractivité des métiers - nouvelle plateforme





TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com
Le 12/12/2023

PORTE-BÉBÉS, ÉCHARPES... LES BIENFAITS D'UNE PRATIQUE ANCESTRALE

4

Lorsque j'ai eu mon premier enfant, un bébé des plus typiques, donc très exigeant, je cherchais un moyen de l'apaiser tout en me laissant une certaine liberté pour effectuer les tâches du quotidien. C'est ainsi que j'ai découvert le portage.

À la base, il s'agissait d'un long tissu tout simple que l'on attachait en faisant des nœuds impossibles et qui permettait de porter le petit endormi, durant des heures, pendant que sa mère ou son père faisait les courses ou la cuisine, prenait un café, partait en excursion... C'était une merveille.

Dans notre cas, nous avons eu recours à différents systèmes : des bretelles, des écharpes, des sacs à dos ergonomiques, etc. Chaque dispositif avait ses avantages et ses inconvénients. Si certains étaient plus faciles à utiliser, d'autres se révélaient moins maniables mais plus chauds. À l'époque, ils étaient tous vendus comme des alternatives à la parentalité naturelle, un peu dans le sillage de la philosophie hippie, et les gens regardaient ça dans la rue comme une curiosité.

Petit à petit, ces méthodes se sont popularisées et aujourd'hui, plus personne ne trouve étrange de voir un papa ou une maman porter son bébé dans la rue.



UN RETOUR À NOS ORIGINES

Mais cette mode récente n'est rien d'autre qu'un retour aux sources. Déjà pendant la préhistoire, les bébés survivaient aux déplacements incessants des peuples nomades, en restant accrochés à leur mère. Et sans remonter aussi loin dans le temps, nos grands-mères prenaient un foulard, l'attachaient autour de leur corps et portaient le bébé au dos ou sur les hanches alors qu'elles allaient travailler aux champs ou qu'elles s'occupaient du reste de la fratrie.

Le landau est une invention relativement moderne. Il a été inventé en 1733 par l'architecte et paysagiste anglais William Kent qui s'est inspiré de la structure d'une charrette tirée par des chevaux. Ses premiers utilisateurs furent les nobles de l'époque puis il est devenu populaire dans les familles de la classe moyenne bien avant le XXe siècle. Le succès fut tel qu'on ne pouvait plus voir une mère ou un père sans qu'elle, ou il, promène son enfant en landau.

AVANTAGES DU PORTAGE PAR RAPPORT À LA POUSETTE

Cependant, bien que ce type de véhicule puisse offrir un certain confort lors des déplacements, de nombreux effets positifs du portage sont perdus quand on préfère recourir à un landau ou une poussette. Premier atout du portage : il encourage le contact physique entre le parent et l'enfant, ce qui favorise l'allaitement si c'est la mère qui porte.

Autre avantage, la position de l'enfant réduit le risque de plagiocéphalie, une déformation du crâne qui survient lorsque l'enfant reste longtemps allongé sans changer de position. L'utilisation prolongée de la poussette pourrait favoriser le développement de ce problème.



(Les plagiocéphalies ou déformations crâniennes positionnelles sont une source d'inquiétude pour les parents. En France, la Haute autorité de santé se veut rassurante : ces déformations du crâne sont bénignes et disparaissent naturellement vers l'âge de deux ans. Retrouvez ses recommandations éditées en concertation avec le Conseil national professionnel de pédiatrie, ndlr).

De plus, lorsqu'un bébé est porté, il doit s'adapter aux mouvements de la personne qui s'occupe de lui afin de maintenir une position stable. Cela contribue à développer les muscles centraux (abdominaux, lombaires, pelviens, fessiers et spinaux profonds) à la fois du bébé et de la personne qui le porte.

Une autre étude a montré que le fait de tenir le bébé dans les bras, comme c'est le cas dans le portage, réduit les pleurs et favorise chez le petit un sentiment de sécurité et de confiance.

Et pour les situations qui nécessitent des soins particuliers, comme la prise en charge des bébés prématurés, le portage facilite le contact avec la personne qui s'occupe de l'enfant. Ainsi, les nouveau-nés peuvent prendre du poids plus rapidement, ce qui améliore leur santé.

5

UNE PARENTALITÉ PLUS CONFORTABLE ET PLUS HEUREUSE

Mais le bébé n'est pas le seul à bénéficier du portage. Il a été démontré que cela réduit le risque de dépression post-partum chez la mère et renforce le lien avec le père ou les autres personnes qui s'occupent du nouveau-né.

Cette pratique améliore également l'organisation de la famille, puisqu'elle permet de s'occuper des frères et sœurs, tout en portant bébé.

Sans oublier la liberté qu'elle accorde pour faire de l'exercice et mener des activités du quotidien sans être séparé du bébé.

LOMBALGIES ET PROBLÈMES DE PLANCHER PELVIEN

Bien que ce système présente, comme nous l'avons vu, de nombreux avantages, il convient de prendre également en considération quelques inconvénients potentiels.

Ainsi, le portage prolongé peut provoquer des douleurs lombaires, surtout en position frontale, car nos mouvements sont modifiés.

On doit s'adapter à cette charge nouvelle à la fois en marchant, aussi quand on se penche vers le sol pour ramasser des objets, ce qui est très fréquent lorsqu'on porte des bébés.

Le plancher pelvien peut également souffrir. La position frontale — quand le bébé est devant — augmente la pression sur cette zone du corps, qui peut être affectée chez les mères qui souffrent de certains problèmes après l'accouchement.

Compte tenu de tout ce qu'il peut nous apporter en tant que parents, nous devrions envisager d'« entraîner notre corps » à porter en toute sécurité et à faire profiter notre enfant de tous les bénéfices qu'il peut retirer du fait d'être porté si près de nous.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com

Le 4/12/2023

POURQUOI LES ENFANTS NE VEULENT PAS DONNER LES JOUETS DONT ILS N'ONT PLUS BESOIN

6

Dans tout foyer avec des enfants, les objets s'accumulent inévitablement. Au fil des anniversaires, des fêtes de Noël, des célébrations d'événements comme des victoires sportives ou d'achats impulsifs, on se trouve envahi par un flot de jouets, de vêtements et de bibelots.

Se séparer de ces biens, voilà une tout autre affaire. Si certains enfants se laissent convaincre de déposer leurs vieux jouets dans des bacs de collectes solidaires ou de donner leurs vêtements trop petits à des amis, d'autres enfants ont vraiment du mal à faire ces gestes.

Essayons de comprendre pourquoi c'est une démarche si difficile et comment les parents et les éducateurs peuvent encourager les enfants dans cette voie.

APPRENDRE À SE SÉPARER

Éviter le désordre, c'est la première raison qui s'impose pour inciter les enfants à faire du tri. Les recherches montrent que le désordre peut avoir un impact négatif sur l'humeur et le bien-être des personnes qui sont attachées à avoir un intérieur bien rangé. Cependant, la définition de ce qui constitue un espace encombré varie considérablement d'une personne à l'autre.

S'ils ont constamment du mal à se débarrasser de ce qui leur appartient et que cela leur cause une grande détresse, certains enfants peuvent, dans les cas les extrêmes, développer un trouble de la thésaurisation.

Du point de vue psychologique, se défaire de choses que l'on possède présente des similitudes avec d'autres situations à surmonter comme des attentes déçues (par exemple l'annulation d'un événement) ou la rupture d'une relation. Cultiver dès l'enfance la capacité à séparer d'objets peut avoir des répercussions positives bien au-delà d'apprendre à garder les choses en ordre.

POURQUOI LES ENFANTS S'ATTACHENT À DES OBJETS

L'attachement aux objets commence au cours de la première année de vie de l'enfant. Les nourrissons peuvent être angoissés lorsqu'on leur enlève leur couverture ou leur ours en peluche. Les chercheurs considèrent que ce comportement d'attachement précoce est dû au fait que les objets agissent comme un substitut réconfortant lorsque le parent est absent.



Au fur et à mesure que les enfants grandissent, jusqu'au début de l'adolescence, le besoin de réconfort reste l'une des principales motivations à s'attacher à des objets. Cependant, le type de réconfort recherché peut devenir plus complexe à mesure que l'enfant prend de l'âge.

Avec le temps, les enfants peuvent en venir à considérer un jouet comme une entité spéciale.

Dans une étude, on a présenté à des enfants une machine à dupliquer basée sur un simple tour de passe-passe. Ils pouvaient choisir de recevoir une copie de leur jouet ou de se voir restituer leur jouet original. Les enfants étaient plus enclins à demander qu'on leur rende le jouet original plutôt que d'en

avoir une copie, ce qui indique un certain degré d'attachement au jouet original.

Certains jouets acquièrent une sorte de statut d'« ami ». Cette interaction est considérée comme bénéfique pour le développement psychologique et social. Il est facile d'imaginer qu'il peut être difficile de se séparer d'un objet considéré de cette manière.

Les possessions peuvent également agir comme des points de repère pour la mémoire. Ce vieux t-shirt délavé et mal ajusté qu'ils hésitent à jeter peut leur rappeler à quel point ils se sont sentis spéciaux et aimés lors de leur fête d'anniversaire.

Tout comme les adultes, les enfants peuvent tomber dans le piège du « je pourrais en avoir besoin plus tard ». Par exemple, un enfant qui aimait colorier mais qui a évolué vers d'autres passe-temps peut néanmoins hésiter à jeter ses vieux crayons de couleur, au cas où.

7

UN ACCOMPAGNEMENT ÉTAPE PAR ÉTAPE

Tout d'abord, essayez d'adopter le comportement que vous aimeriez que votre enfant adopte.

Si vous avez du mal à vous débarrasser de vos propres affaires, comment verrait-il la nécessité de se débarrasser des siennes ?

Ensuite, discutez avec l'enfant des motivations sous-jacentes à sa résistance à se débarrasser de ses affaires et aidez-le à surmonter ses blocages mentaux.

Pour un jouet qui a un « statut d'ami », vous pouvez encourager l'enfant à se concentrer sur d'autres jouets qui sont également spéciaux. Aidez-les à comprendre que les relations peuvent se terminer, ce qui n'est pas un drame.

D'autres peuvent voir le jour. Adoptez une approche progressive en incitant l'enfant à donner son jouet lorsqu'il sera prêt à le faire. Cela peut l'aider à sentir qu'il ne s'en débarrasse pas complètement, que le jouet continue d'exister, mais avec quelqu'un d'autre.

Dans le cas d'un objet qui rappelle de bons moments et qui a une valeur sentimentale, rappelez-lui qu'il existe d'autres moyens d'entretenir la mémoire, comme les photos ou les souvenirs avec les proches.

Dans le cas des réactions du type « Je pourrais en avoir besoin plus tard », une stratégie consiste à dissiper l'inquiétude qui sous-tend la résistance en leur disant qu'ils pourront obtenir un autre objet du même type si nécessaire. Il y a de fortes chances que cela ne soit pas nécessaire.

Il y aura d'autres raisons et motivations que celles mentionnées ci-dessus, c'est pourquoi il faut adopter une approche ciblée. Pour ce faire, communiquez avec votre enfant afin de comprendre son point de vue. Ensuite, adaptez votre stratégie afin de répondre au mieux à ses préoccupations spécifiques.

Essayez d'éviter de vous lamenter uniquement sur le désordre de l'appartement, ce qui pourrait nourrir des sentiments de culpabilité et de ressentiment chez l'enfant s'il peine à l'idée de se débarrasser de ses affaires. En revanche, en découvrant les raisons sous-jacentes à leur réticence, vous pourrez travailler avec eux pour faire face à ces pensées et à ces émotions.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com
Le 27/11/2023

OFFRIR UN TÉLÉPHONE PORTABLE À SON ENFANT : À QUEL ÂGE ET DANS QUELLES CONDITIONS ?

Je consacre mes recherches aux jeunes et à leurs usages d'Internet, pour étudier ce qu'ils font en ligne, ce qu'ils en pensent et la manière dont leurs opinions diffèrent de celles de leurs parents.

Je reçois souvent des questions de parents qui s'interrogent sur les pratiques numériques de leurs enfants. L'une des plus fréquentes est de savoir quand leur acheter un téléphone portable et comment assurer leur sécurité lorsqu'ils en ont un. Voici quelques points de repère sur ces enjeux clés.

S'INTERROGER SUR L'UTILITÉ DU SMARTPHONE POUR L'ENFANT

Quel âge un enfant doit-il avoir pour recevoir son premier téléphone ? Je crains fort de décevoir les parents qui me posent cette question en ne leur indiquant pas d'âge précis. Mais, de fait, l'essentiel est de savoir à quoi le téléphone va servir – et c'est en fonction de cela qu'on se demandera quand cela pourra convenir à tel enfant ou tel autre.

Selon le rapport 2023 de l'autorité britannique de régulation des communications, l'Ofcom, 20 % des enfants de trois ans vivant outre-Manche possèdent aujourd'hui un téléphone portable. Mais peut-être celui-ci ne sert-il qu'à prendre des photos, à jouer à des jeux simples et à passer des appels vidéo supervisés par la famille.

La question la plus importante est de savoir à partir de quel moment les enfants peuvent avoir un téléphone personnel connecté à Internet, qu'ils peuvent utiliser sans surveillance pour interagir en ligne avec d'autres personnes. Lorsqu'un enfant est à l'école primaire, il est fort probable qu'il soit la plupart du temps sous la supervision d'un adulte. Il est soit à l'école, soit à la maison, soit avec des amis et des adultes de confiance, soit avec d'autres membres de sa famille.

Le besoin de prendre contact avec un adulte qui serait à distance n'est peut-être pas si important – mais c'est à vous de réfléchir aux besoins spécifiques de votre enfant.

En général, le passage du primaire au collège est le moment où les enfants commencent à s'éloigner plus de leur domicile, ou à s'impliquer dans des activités scolaires ou extrascolaires avec des amis et où il devient plus important donc d'avoir un moyen de contacter son domicile. Nombre de jeunes que j'ai interrogés citent cette entrée en sixième comme date de leur premier mobile.

SENSIBILISER L'ENFANT AUX RISQUES NUMÉRIQUES

Comment s'assurer ensuite que le téléphone est utilisé en toute sécurité ? Tout d'abord, si votre enfant a accès à Internet, quels que soient son âge et l'appareil qu'il utilise, il est essentiel d'avoir avec lui une conversation sur ces enjeux de sécurité.

Les parents ont un rôle à jouer dans la sensibilisation aux risques numériques, même s'il faut éviter de dramatiser et garder en tête qu'une grande partie de ces expériences ne sont pas dangereuses.

J'ai mené des recherches de fond sur les dangers liés à Internet.

Dans ce cadre, j'ai développé avec mes collègues un certain nombre de ressources pour les parents, élaborées avec l'aide de plus de 1 000 jeunes.

Ce que ces jeunes disent le plus, c'est qu'ils veulent savoir à qui s'adresser lorsqu'ils ont besoin d'aide. Ils veulent être sûrs qu'ils recevront un soutien, et non d'être réprimandés ou de se voir confisquer leur téléphone. La première étape consiste donc à rassurer votre enfant en lui disant qu'il peut venir vous voir s'il a des problèmes et que vous l'aidez sans le juger.

Il est également important de discuter avec lui de ce qu'il peut faire ou ne pas faire avec son appareil. Il



peut s'agir, par exemple, de fixer des règles de base concernant les applications qu'il peut installer sur son téléphone et le moment où il doit l'éteindre en fin de journée.

Vous devriez également explorer les paramètres de confidentialité des applications que votre enfant utilise, afin de vous assurer qu'il ne peut pas être contacté par des inconnus ou accéder à des contenus inappropriés.

AJUSTER L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL À L'ÂGE DE L'ENFANT

Les parents me demandent parfois s'ils devraient pouvoir surveiller le téléphone de leur enfant, soit en contrôlant directement l'appareil, soit en utilisant une « safetytech », un logiciel installé sur un autre smartphone et qui permet d'accéder aux communications de l'enfant.

Je pense qu'il est important d'en discuter aussi avec votre enfant. Si vous voulez qu'il s'adresse à vous en cas de problèmes en ligne, il faut qu'un rapport de confiance soit établi, donc si vous envisagez de surveiller son téléphone, parlez-lui-en ouvertement plutôt que de le faire en cachette.

Il semble raisonnable d'exercer une supervision parentale sur le téléphone d'un enfant quand il est en primaire, de la même manière que vous ne le laisseriez pas se rendre chez un camarade sans au préalable vous être assuré de l'invitation auprès de l'autre parent.

Cependant, lorsque votre enfant grandit, il peut ne pas vouloir que ses parents voient tous ses messages et toutes ses interactions en ligne.

La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant stipule clairement qu'un enfant a droit au respect de sa vie privée.

GÉOLOCALISER SON ENFANT : DANS QUEL BUT ?

J'ai discuté avec des familles qui géolocalisent les appareils des uns et des autres de manière ouverte et transparente, et c'est une décision qui leur appartient. Mais j'ai aussi parlé à des enfants qui trouvent très effrayant qu'un de leurs amis soit suivi par ses parents.

La question qui se pose ici est de savoir si les parents s'assurent que leur enfant est en sécurité ou s'ils veulent savoir à son insu ce qu'il fait en ligne. J'ai eu une conversation particulièrement mémorable avec une personne dont l'ami était extrêmement contrarié que sa fille ait changé d'appareil et donc de ne plus pouvoir la suivre. Lorsque j'ai demandé l'âge de la fille, on m'a répondu qu'elle avait 22 ans.



Il convient également de se demander si ce type de technologies n'est pas en réalité faussement rassurant. Elles permettent aux parents de savoir où se trouve leur enfant, mais pas nécessairement de savoir s'il est en sécurité.

Comme dans le cas de la surveillance du téléphone, il convient de se demander si ce mode de contrôle crée les conditions idéales pour que l'enfant vous consulte en cas de problème, ou si des conversations ouvertes et un environnement de confiance mutuelle y seraient plus propices.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com
Le 20/11/2023

POURQUOI MON ENFANT EST-IL SAGE CHEZ LES AUTRES MAIS FAIT-IL DES COLÈRES À LA MAISON ?

Peut-être en tant que parents connaissez-vous ce scénario : votre enfant se comporte bien à l'école, il est poli avec ses professeurs, mais, une fois rentré à la maison, il fait une crise l'après-midi. Chez son ami, il dit « s'il vous plaît » et « merci » chez un ami, mais en famille, il se montre grossier. Il respecte les règles lorsqu'il rend visite à un voisin mais, à la maison, il faut constamment lui rappeler de ne pas claquer les portes et de ne pas se servir librement dans la cuisine. Comment expliquer ce décalage d'attitudes ? Que faire pour y remédier ?

LES ENFANTS PRENNENT TRÈS TÔT CONSCIENCE DES EFFETS DE LEUR COMPORTEMENT

Il arrive à tous les enfants, même aux mieux élevés, de se comporter mal de temps en temps. Lorsque les jeunes enfants sont fatigués, par exemple après une séance de jeu ou une longue journée à la crèche ou à l'école, ils peuvent devenir irritables et turbulents. Les enfants sont aussi naturellement curieux et peuvent parfois mal se comporter juste pour tester les effets de leur comportement. Cependant, certains enfants semblent se comporter systématiquement plus mal quand ils sont chez eux. Pour comprendre ce phénomène, il est nécessaire de s'arrêter sur ce qui les motive à réagir de cette façon. Dès tout-petits, les enfants s'aperçoivent que chacun de leurs comportements peut avoir des effets sur leur environnement. Par exemple, les bébés réalisent vite que les pleurs sont un moyen très efficace de signaler leur détresse. Les parents apprennent rapidement à changer une couche mouillée ou à nourrir leur enfant lorsqu'il pleure. Lorsqu'un bébé sourit, l'adulte lui rend en général son sourire et le cajole. Les enfants comprennent donc sans tarder que leur comportement peut être un moyen efficace de contrôler les actions des autres.

LES RÉCOMPENSES DES MAUVAIS COMPORTEMENTS

Le comportement des enfants, qu'il soit souhaitable ou indésirable, est influencé par les conséquences qu'il entraîne. Parfois, les réactions des parents ou des frères et sœurs peuvent accidentellement récompenser un mauvais comportement, et les enfants en déduisent que cette façon d'agir est payante. Ainsi, les enfants peuvent prendre conscience que, lorsqu'ils ne font pas ce qu'on leur demande, ils reçoivent une attention particulière de la part de leurs parents. Celle-ci peut prendre la forme d'une discussion, d'une dispute ou d'une répétition répétée des instructions. Les adultes ne considèrent peut-être pas cela comme une « récompense », mais les enfants voient de leur côté que leur père ou leur mère leur consacre du temps.

Les enfants peuvent également réaliser qu'ils ont plus de chances d'obtenir un appareil électronique quand ils se plaignent et pleurnichent. Dans ce scénario, l'enfant arrive à ses fins et le parent est soulagé de lui avoir cédé l'iPad parce qu'il met fin à un bruit très irritant (du moins à court terme). Comme l'enfant et le parent tirent tous deux un avantage de la situation, cette interaction est susceptible de se reproduire.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : mangerbouger.fr
 Décembre 2023

GUIDE DE LA DIVERSIFICATION ALIMENTAIRE

Nourrir son enfant, c'est bien sûr le faire manger, mais aussi guetter ses réactions, s'adapter, communiquer avec lui, l'accompagner vers l'autonomie...

Les repas sont des moments forts dans la relation parents/enfant. Ce petit guide vous accompagne dans la diversification alimentaire de votre enfant, dès qu'il commence à prendre autre chose que du lait jusqu'à ce qu'il mange - presque - comme les grands.

Les trois premiers chapitres vous proposent des conseils et repères utiles du début de la diversification jusqu'à ses 3 ans. Les chapitres suivants abordent les différentes recommandations alimentaires pour votre enfant selon son âge.

PAS À PAS, VOTRE ENFANT MANGE COMME UN GRAND...

Ce guide a été élaboré avec la collaboration de professionnels de la petite enfance : pédiatres, médecins généralistes et de PMI, puéricultrices, directrice de crèche, diététicienne spécialisée en pédiatrie, ainsi que de chercheurs spécialisés dans les comportements alimentaires.

>> [Découvrir](#)

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Le média social
 Par Marine DERQUENNE le 15/12/2023

ENFANTS HANDICAPÉS : LA GARDE SOUVENT ASSURÉE PAR LES PARENTS

Une étude de la Drees sur les modes de garde et d'accueil des jeunes enfants handicapés révèle que ce sont les parents qui assurent le plus souvent la garde de ces enfants.

« Les parents en première ligne » : c'est le constat que fait la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees), dans une étude de décembre 2023, sur les modes de garde des jeunes enfants handicapés, qui se base sur des données de 2021.

Bénéficiaires de l'AEEH- L'étude relève que 47 000 enfants de moins de 6 ans bénéficiaient de l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH), en 2021, en France métropolitaine. Cela représente 1,1 % des enfants de moins de 6 ans.

La part d'enfants bénéficiaires de l'AEEH augmente avec l'âge, les handicaps pouvant être repérés ou se manifester plus tardivement. Parmi les enfants de moins de 3 ans, 0,3 % sont bénéficiaires de l'AEEH, et 1,8 % parmi ceux âgés de 3 à 5 ans.

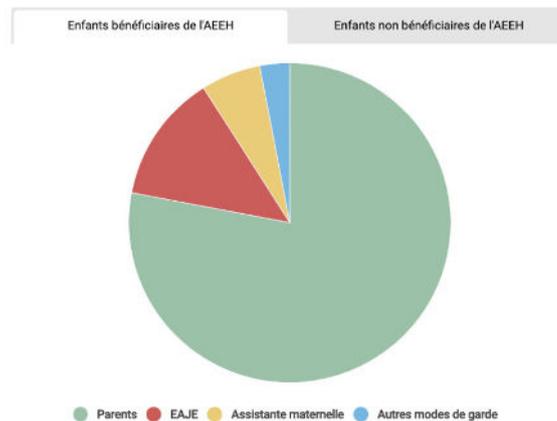
MODES DE GARDE

Les enfants bénéficiaires de l'AEEH de moins de 3 ans sont beaucoup plus souvent gardés par leurs parents à titre principal que les autres enfants (78 % contre 56 %).

Ils sont toutefois moins systématiquement gardés de façon exclusive : dans trois cas sur cinq, les parents d'un enfant en situation de handicap ont recours à des modes de garde complémentaires, tandis que



Modes de garde principaux en journée en semaine des enfants de moins de 3 ans



Source : Drees, enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2021.
Champ : Enfants âgés de moins de 3 ans résidant en France métropolitaine.

13

deux parents d'enfants non bénéficiaires de l'AEEH sur cinq utilisent d'autres moyens de garde.

Les temps d'accueil en crèche ou chez une assistante maternelle sont cependant beaucoup moins élevés pour les enfants bénéficiaires de l'AEEH que pour les autres.

La Drees repère aussi que 31 % des enfants de moins de 3 ans bénéficiaires de l'AEEH sont pris en charge au moins une fois dans la semaine par une structure du champ du handicap, comme les centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), les services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (Sessad), les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), ou en hôpital de jour. Ils y passent en moyenne 3 heures par semaine.

MÈRES ISOLÉES

L'étude montre aussi que les enfants âgés de moins de 6 ans bénéficiaires de l'AEEH vivent plus souvent avec un seul parent, en comparaison aux autres enfants du même âge (26 % contre 13 %).

Dans 93 % des cas, ce parent isolé est leur mère, souligne la Drees. 60 % des mères d'enfants bénéficiaires de l'AEEH sont inactives ou au chômage, soit deux fois plus que les mères d'enfants non bénéficiaires de l'AEEH (30 %). D'après l'étude, 57 % des mères ont interrompu leur activité pour s'occuper de leur enfant bénéficiaire de l'AEEH, contre 40 % des mères d'enfants non bénéficiaires de l'AEEH.

SATISFACTION

La Drees souligne aussi que les parents qui assurent la garde de leur enfant bénéficiaire de l'AEEH se déclarent moins souvent satisfaits que les autres parents (70 % contre 82 %).

Mais quand l'enfant est accueilli à titre principal en établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE) ou chez une assistante maternelle, les parents bénéficiaires de l'AEEH sont plus souvent satisfaits que les autres parents (92 % contre 80 %).

« Ces résultats suggèrent que la garde parentale pourrait être moins bien vécue quand l'enfant est en situation de handicap, peut-être parce que celle-ci s'inscrit davantage dans la durée et dans l'intensité, puisqu'elle mobilise les parents sur des temps plus longs au cours de la semaine et jusqu'à des âges plus élevés », explique la Drees, soulignant par ailleurs que « cette moindre satisfaction pourrait aussi refléter des attentes déçues en matière d'inclusion dans les autres modes de garde. ».

SCOLARISATION

78 % des enfants allocataires de l'AEEH sont scolarisés à 3 ans, contre 98 % des autres enfants du même âge. L'écart est moins marqué entre 4 et 5 ans (97 % contre 99 %).

Les enfants bénéficiaires de l'AEEH passent en moyenne moins de temps à l'école maternelle que la durée d'enseignement hebdomadaire de 24 heures. La Drees explique que « le suivi médico-social a possiblement une incidence sur le temps de présence à l'école ».

Effectivement, 47 % des enfants bénéficiaires de l'AEEH âgés de 3 à 5 ans et scolarisés sont accompagnés par une structure spécialisée au moins une fois dans la semaine, pour une durée moyenne de prise en charge d'environ 5 heures 30.

Les parents d'enfants bénéficiaires de l'AEEH scolarisés assurent plus fréquemment la garde principale de leur enfant en dehors des temps d'école : les enfants bénéficiaires de l'AEEH âgés de 3 à 5 ans et scolarisés sont plus nombreux à passer la majeure partie du temps avec leurs parents les mercredis (80 % contre 67 %), ainsi que les soirs de la semaine après l'école (94 % contre 85 %).



AF

Source ayant permis ce relais bibliographique : Le Média social
Par Olivier BONNIN le 1/12/2023

FAVORISER LES ATTACHEMENTS, UN AUTRE ENJEU DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE

Alors que les placements conduisent bien souvent à des ruptures et de l'isolement, les professionnels peuvent favoriser les liens d'attachements des enfants et œuvrer ainsi à leurs futurs réseaux, comme l'a expliqué la sociologue Aude Kerivel aux assises du Gepso.

« L'enfant, un être de liens » : le thème des 10e Assises des établissements publics de la protection de l'enfance, organisées par le Gepso sur deux jours à Dijon, pouvait de prime abord sembler bien large. Mais l'intervention de la sociologue Aude Kerivel, dès l'ouverture le 30 novembre, a permis d'en saisir d'emblée tout l'enjeu.

« CAPITAL SOCIAL »

« On sait la part importante des sans domicile fixe passés par l'aide sociale à l'enfance (ASE), ainsi que l'isolement de nombreux jeunes à la fin de leur placement », rappelle-t-elle d'abord. Et pourtant, la construction de liens d'attachements « denses et multiples » pour les enfants protégés ne leur permettrait-elle pas de se doter au contraire d'un « réseau durable », susceptible de favoriser leur insertion à l'âge adulte ?

Les éducateurs spécialisés ne peuvent-ils pas eux-mêmes contribuer à ce futur « capital social », fait de relations et d'opportunités, déjà décrit par le sociologue Pierre Bourdieu ?

Telle est l'hypothèse des deux recherches-actions, menées en coopération avec des professionnels de la protection de l'enfance, que présente la directrice du Laboratoire d'évaluation des politiques publiques et des innovations (Leppi).

DES ENFANTS BALLOTTÉS

Ses travaux en villages d'enfants ou familles d'accueil peuvent déjà confirmer tout l'isolement que peut engendrer un placement. Il suffit de recenser le nombre de structures entre lesquels ces mineurs peuvent être ballottés : 60 % des enfants interrogés, à travers le département de l'Ain, ont déjà connu de deux à quatre lieux d'accueil, soit autant de séparations potentielles avec les adultes et camarades auxquels ils ont pu s'attacher.

Dans la salle du Palais des congrès de Dijon, une éducatrice spécialisée a d'ailleurs pu en témoigner : au terme d'un accueil d'urgence, la sortie du foyer peut être vécue comme une nouvelle rupture des liens d'attachement. Et elle voit alors des enfants « mettre en échec » leur orientation en maison d'enfants ou famille d'accueil.

PRIVÉS DE FRATRIES

Le placement peut aussi isoler des frères et sœurs : selon les réponses recueillies dans l'Ain, 53 % des mineurs en fratrie se retrouvent séparés de ces proches sur lesquels ils pourraient pourtant compter. Et lorsque le droit d'hébergement n'est pas accordé aux parents, 80 % des jeunes indiquent n'avoir « passé aucune nuit hors de l'établissement dans l'année ».



Aude Kerivel évoque aussi la « faible porosité » entre les lieux d'accueil et leur environnement extérieur, qui peut être organisée pour la sécurité même de l'enfant. « As-tu invité des copains à ton anniversaire », leur est-il ainsi demandé ? Seuls 12 % des jeunes protégés ont eu droit à un tel privilège. Et inversement, 60 % n'ont jamais été invités à un anniversaire extérieur dans l'année écoulée.

INTÉRIMAIRES SANS ATTACHEMENTS

Évidemment, les enfants peuvent aussi nouer des liens forts avec les professionnels. Encore doivent-ils pouvoir les côtoyer dans la durée. Or à défaut de travailleurs sociaux permanents, l'emploi croissant de personnels intérimaires rend trop souvent impossible ce type d'attachement.

Le résultat en est un isolement certain des jeunes protégés. Parmi les jeunes de 13 à 16 ans interrogés, par exemple, 21 % affirment n'avoir aucun copain, et 27 %, un seul. La sociologue conclut que 37 % des enfants ont un entourage tout à la fois « restreint », avec moins de 11 personnes sur lesquelles compter, et « exclusif », c'est-à-dire dans moins de 5 groupes d'appartenance distincts.

SOIRÉES PYJAMA

« Notre objectif est que ces enfants aient des liens sociaux d'attachement denses et multiples », rassure pourtant Aude Kerivel. Et dans ce but, les équipes ont construit 26 fiches-actions à expérimenter. Certaines peuvent ainsi permettre de cultiver les liens familiaux – par exemple en assurant des rencontres régulières avec les frères et sœurs.

D'autres visent à susciter des attachements au sein du lieu d'accueil, que ce soit par une fête annuelle ou des possibilités de parrainage par les travailleurs sociaux. Et il s'agit, enfin, d'ouvrir les réseaux extérieurs, en autorisant même des soirées pyjama chez les amis !

Bien sûr, « le lien, ça ne se décrète pas », comme le remarque Emmanuelle Coint, vice-présidente de la Côte-d'Or en charge des solidarités. Toutefois, au quotidien, « les professionnels sont témoins de petits signes d'attachement », souligne Aude Kerivel : ils peuvent alors les encourager et les accompagner. Dans la salle, Frédéric van der Borght, le directeur d'Aire de famille, en tire cette conclusion : « On protégera mieux un enfant en protégeant ses liens d'attachement. »



AF

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com
Juin 2021

LES MALTRAITANCES DE L'ENFANCE LAISSENT DES CICATRICES DANS L'ADN

Les maltraitances et autres formes de stress vécu durant l'enfance, voire in utero, exposent à un risque accru de problèmes de santé à l'âge adulte. On constate notamment un certain nombre d'anomalies anatomiques et fonctionnelles chez les enfants maltraités, au niveau cérébral.

On note par exemple une taille réduite de l'hippocampe – structure clé de la mémoire, ou encore une activité anormale de l'amygdale – la structure cérébrale impliquée dans la gestion des émotions. Ou encore, une réduction de l'activité dans différentes régions antérieures du cerveau, notamment le cortex cingulaire antérieur, et plus précisément sa partie rostrale, qui constitue une véritable interface de régulation de l'amygdale.

Mais des études ont aussi mis en avant des modifications au niveau de l'ADN. Parmi celles-ci, on observe un raccourcissement des télomères – ces sortes de « capuchons » situés à l'extrémité des chromosomes dont la fonction est de préserver l'intégrité de notre patrimoine génétique. On note surtout des modifications, qualifiées d'épigénétiques, dans l'expression de certains gènes : ces changements, qui ont été observés chez l'animal et chez l'humain, agiraient sur les voies de régulation des émotions et du stress...

DES MODIFICATIONS RÉVERSIBLES ET TRANSMISSIBLES

Le terme « épigénétique » désigne des modifications n'affectant pas les séquences d'ADN – comme le font les mutations – mais influant sur l'activité des gènes. Ces modifications sont induites par l'environnement, en réponse à divers signaux.

Concrètement, les modifications épigénétiques sont des modifications biochimiques de l'ADN ou des protéines autour desquelles il s'enroule dans le noyau des cellules (les histones). Ces changements (ajout d'un groupement méthyle par exemple) modifient l'accessibilité des gènes, donc leur lecture, et in fine la production des protéines correspondantes. D'autres systèmes de régulation épigénétique font intervenir de petites molécules d'ARN capables d'inhiber la fabrication d'une protéine donnée.

Contrairement aux mutations, qui altèrent la séquence de la molécule d'ADN, les modifications épigénétiques sont réversibles. Mais comme les mutations, elles peuvent être transmises lors des divisions cellulaires, et donc passer à la descendance.

Complémentaires au lent processus de sélection des gènes, ces mécanismes épigénétiques permettent de répondre aux changements de l'environnement au sens large – qu'il s'agisse du climat, de l'alimentation, du tabagisme... ou encore d'un contexte social négatif.

DES MODIFICATIONS ÉPIGÉNÉTIQUES SOUS L'EFFET DU STRESS

Des événements de vie négatifs peuvent altérer durablement l'expression de certains gènes, et partant susciter des problèmes de santé physique ou psychique.

On pense que l'exposition chronique aux hormones du stress, chez les personnes maltraitées, pourrait se traduire par des modifications épigénétiques associées non seulement à une plus grande réactivité au stress, mais aussi à des troubles cognitifs, émotionnels et comportementaux.



Des indices suggèrent que ces dérèglements pourraient se mettre en place de manière très précoce, in utero...

Chez l'animal, l'exposition maternelle à un stress ou à des toxines pendant la période prénatale est en effet repérable dans la descendance, au niveau épigénétique. On peut émettre l'hypothèse qu'en pareil cas, le risque pour la progéniture de développer des troubles anxieux est accru.

Qu'en est-il chez l'humain ?

Les études menées sur des personnes nées pendant des périodes de famines – comme celle vécue aux Pays-Bas durant l'hiver 1944-1945 – témoignent des conséquences de la dénutrition sur plusieurs générations. Il s'agit là d'un exemple dans lequel les stressseurs anténataux à l'origine de modifications épigénétiques sont de nature métabolique. On constate un risque accru de troubles de l'humeur chez l'enfant dont la mère a été exposée à la famine pendant sa grossesse. Dans ce cas, l'anxiété de la mère pourrait être impliquée.

ASSOCIATION ENTRE MODIFICATIONS ÉPIGÉNÉTIQUES ET TROUBLES PSYCHOLOGIQUES

La plupart des études épigénétiques s'intéressant à la maltraitance infantile ont identifié chez l'être humain des modifications similaires à celles observées chez l'animal. Les premières modifications épigénétiques qui ont été repérées portaient sur l'expression du gène NR3C1.

Celui-ci contient les instructions de fabrication du récepteur des glucocorticoïdes – substances qui sont sécrétées lors de la perception d'un danger par activation de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (le cortisol, une hormone du stress, est un glucocorticoïde).

Initialement découverte dans le cerveau de rats ayant reçu de faibles niveaux de soins maternels, la modification du gène NR3C1 a peu après été identifiée dans le cerveau d'humains au cours d'études post-mortem. Plus précisément, elle fut identifiée chez des victimes de suicide ayant des antécédents de maltraitance infantile. Cette observation mettait en lumière pour la première fois chez l'humain l'impact de situations traumatiques précoces sur l'expression d'un gène central à la réponse au stress.

Quelques années plus tard, des chercheurs ont repéré cette même modification épigénétique chez des enfants confrontés à la maltraitance et présentant différents troubles psychologiques : trouble de la personnalité borderline, trouble dépressif, troubles de stress post-traumatique.

La modification du gène NR3C1 consistait en une méthylation. Or les résultats obtenus montraient que cette méthylation était non seulement corrélée à la présence de violences sexuelles, mais aussi qu'elle était d'autant plus importante que la maltraitance était grave et les mauvais traitements répétés.

Pour les chercheurs, ce constat suggère que des événements précoces peuvent avoir un impact permanent sur l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien, et expliquer à plus ou moins long terme la survenue de troubles psychopathologiques.

DES ALTÉRATIONS TRANSMISES AUX ENFANTS

Outre le gène NR3C1, un autre gène est souvent évoqué dans la réponse au stress et, potentiellement, dans le développement et le maintien de différents troubles psychiques : le gène FKBP5. Celui-ci code pour une protéine régulant le récepteur des glucocorticoïdes, dont l'affinité pour le cortisol augmente pour des stress modérés et se réduit pour des stress intenses ou répétés.

Les modifications épigénétiques de ce gène ont notamment été examinées de près chez un petit nombre de survivants de l'Holocauste et leurs enfants, et comparées à deux groupes témoins d'âge équivalent. L'équipe de Rachel Yehuda a ainsi montré que le traumatisme du vécu concentrationnaire



était déterminant dans la méthylation du gène FKBP5. Mais véritable la surprise fut d'observer l'existence d'un phénomène identique (bien que moindre) chez les enfants de ces déportés – enfants mis au monde bien après la période de déportation !

Démonstration fut ainsi faite d'une association entre le vécu traumatique parental, avant la conception de l'enfant, et la présence d'altérations épigénétiques tant chez le parent exposé que chez sa progéniture. En outre, il fut noté que chez des enfants dont les parents avaient vécu l'Holocauste, le processus de méthylation était plus important lorsque le père seul souffrait de stress post-traumatique.

S'il existe donc des combinaisons pouvant relativiser des effets qui, de manière contre-intuitive, ne s'additionnent pas, les événements traumatiques ou émotionnellement négatifs survenant au long de la vie semblent bien laisser une « cicatrice moléculaire ».

Ce marquage biologique apparaît d'autant plus intense et profond que les personnes ont été confrontées à des situations traumatiques sévères et répétées. Il convient de le mettre en lien avec l'apparition ultérieure de troubles psychiatriques.

JOUER SUR LA RÉVERSIBILITÉ

Tout compte fait, l'épigénétique confirme l'intuition de tous les cliniciens : la problématique psychopathologique d'un patient ne peut être saisie qu'en l'appréhendant dans une perspective historique et développementale. Les traumatismes du passé (en tous cas vécus comme tels) sont donc autant de facteurs de risque, susceptibles de potentialiser le développement ultérieur de pathologies psychiques (sans doute aussi physiques).

De ce point de vue, il convient toutefois de noter qu'au moins chez l'animal, les modifications épigénétiques liées à un stress juvénile sont potentiellement réversibles.

Un ajustement du contexte permettrait en effet de les atténuer, voire de les rectifier : ainsi, un environnement riche et stimulant (sur les plans affectif, cognitif, et relationnel) au moment de la puberté pourrait contrebalancer chez l'adulte les effets négatifs d'une privation de soins maternels pendant les premiers jours de vie.

La grande plasticité des empreintes épigénétiques et leur sensibilité aux conditions environnementales donnent aussi une assise biologique à l'idée que rien n'est jamais définitivement fixé. À cet égard, des études menées chez l'humain tendent à prouver que la psychothérapie constitue une forme de régulation environnementale favorable.

L'équipe de Rachel Yehuda a en effet proposé une psychothérapie d'exposition à quelques anciens combattants souffrant du syndrome de stress post-traumatique. Des échantillons de sang avaient été prélevés avant la prise en charge, et l'ont ensuite été douze semaines après, dans le but de vérifier l'état de méthylation des gènes N3C1 et FKBP5.

Les résultats ont montré que la psychothérapie contribuait non seulement à guérir les patients en termes de santé perçue, mais aussi en termes de régulation et de réparation de cette fameuse « cicatrice moléculaire » du trauma.

Ces observations préliminaires devront certes être reproduites et validées sur davantage de patients. Mais elles n'en sont pas moins porteuses d'un message d'espoir, basé sur la possibilité de mettre à profit les mécanismes de l'épigénétique dans un objectif de réparation...



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : parents.fr
Le 30/12/2023

VOICI LES COMPLIMENTS QUI POURRAIENT ÊTRE MAUVAIS POUR L'ENFANT SELON UNE EXPERTE

Quand on est parent, on pense souvent que complimenter son enfant avec tout type d'éloge ne peut être que bénéfique pour lui. Mais selon une experte, certains compliments pourraient être néfastes pour votre enfant. C'est un fait que l'on remarque beaucoup plus à l'école.

Selon plusieurs études, les commentaires laissés par les enseignants sur les bulletins scolaires touchent beaucoup plus l'enfant que l'on ne le pense. En effet, très souvent ces messages ont une incidence directe sur ce que pense l'enfant de lui-même et sur ses capacités.



19

C'est dans ce cadre-là qu'une psychologue pour enfant et professeure à l'université de Stanford, Carole Dweck, a étudié l'impact que peuvent avoir certains compliments sur l'état d'esprit d'un enfant pendant plusieurs décennies.

L'experte a ainsi relevé que certains types de compliments sont en réalité bien plus néfastes que bénéfiques lorsque l'on parle d'indépendance, d'apprentissage, mais également de confiance en soi et de résilience. Lors de cette étude, la spécialiste a alors identifié deux façons de penser qui vont former la façon dont les personnes abordent les défis :

- La mentalité fixe est une croyance qui affirme que les capacités d'une personne sont gravées dans la pierre dès la naissance et donc prédéterminées.
- La mentalité de croissance laisse penser que les compétences, les capacités et les qualités peuvent être travaillées par l'effort et la persévérance.

Lors de son étude, Carole Dweck a identifié que les personnes fonctionnant avec une mentalité fixe ont largement tendance à ignorer les commentaires externes, à abandonner plus rapidement et à mesurer leurs capacités et succès par la comparaison.

Ceux qui évoluent avec une mentalité de croissance sont quant à eux plus susceptibles d'accepter les défis et de se comparer à eux-mêmes.

CONCENTREZ-VOUS DAVANTAGE SUR L'ÉLOGE DU PROCESSUS QUE SUR L'ÉLOGE DU RÉSULTAT

Une phrase comme « j'adore la façon dont tu as été attentif au choix des couleurs » (louange d'un processus) sera bien plus bénéfique que « les couleurs de ton dessin sont magnifiques !

Tu as un bon œil » (louange du résultat). En effet, Carole Dweck explique que ce type de phrase va aider l'enfant à développer sa mentalité de croissance puisque cela va soutenir ses stratégies d'apprentissage et lui montrer comment cela peut le mener au succès.



EXPÉRIENCES SENSORIELLES ET MOTRICES

Alice Gomez, chercheuse au Centre de recherche en neurosciences de Lyon, a dirigé une étude sur la dyspraxie, basée sur des observations réalisées sur des enfants atteints.

Selon elle, les troubles des enfants dyspraxiques pourraient être liés à une mauvaise représentation et appréhension de leur corps, entravant leur capacité à reproduire des mouvements observés ou à se mouvoir correctement dans l'espace.

L'équipe de recherche a recruté 17 enfants dyspraxiques, 20 enfants sans trouble des fonctions motrices et 20 adultes non dyspraxiques pour diverses expériences.

La première, de nature sensorielle, visait à évaluer la capacité des participants à identifier la partie de leur main ou de leur pied stimulée. La seconde, d'ordre moteur, impliquait des tests de levée de doigt en réponse à une lumière allumée sur un écran.

Lors de la première expérience, les enfants dyspraxiques ont montré une incapacité à identifier précisément l'endroit touché sur leur main gauche, se confondant souvent dans la description.

Des difficultés similaires ont été observées lors de stimulations aux orteils. Bien que la tâche motrice ait été correctement réalisée, les enfants dyspraxiques ont présenté davantage de mouvements parasites.

ANOMALIE DANS LA REPRÉSENTATION DU CORPS

Les résultats suggèrent une anomalie dans la représentation du corps chez les enfants dyspraxiques, affectant à la fois les aspects sensoriels et moteurs.

La chercheuse souligne que la construction mentale des différentes parties du corps, de leur position dans l'espace et de l'image de soi, est altérée chez ces enfants.



APPROCHES PRÉVENTIVES ET PROGRAMME ENCOR

Fortes de ces découvertes, l'équipe souhaite développer des approches préventives pour réduire le risque de dyspraxie sévère.

Un programme appelé EnCor (pour « Enfant et Corps ») sera mis en place dans plusieurs maternelles, impliquant 600 enfants de 4 à 6 ans.

Les instituteurs, volontaires pour participer à l'expérience, proposeront quotidiennement des ateliers visant à stimuler la représentation du corps par des exercices sensoriels et moteurs, ainsi que la dénomination des différentes parties du corps. Certains ateliers seront renouvelés pour approfondir certaines notions, avec pour objectif d'améliorer la motricité et les compétences académiques des enfants, notamment en mathématiques.

Source : <https://www.inserm.fr/>

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Les Pros de la petite Enfance
Par Isabelle Hallot le 12/01/2024

ETUDE : UNE SUREXPOSITION DES BÉBÉS AUX ÉCRANS POURRAIT AUGMENTER LES RISQUES DE TROUBLES SENSORIELS

Une nouvelle étude américaine, publiée il y a quelques jours dans Jama Pediatrics, met en avant les effets néfastes des écrans sur des nourrissons de moins de 2 ans et plus particulièrement le risque de développer des déficiences sensorielles dans l'enfance y compris celles observées dans les troubles du spectre autistique.

UNE ENQUÊTE PORTANT SUR 1471 NOURRISSONS

Pour parvenir à ces résultats, les scientifiques ont utilisé les données tirées d'une enquête - la National Children's Study (NCS), une étude de cohorte sur les influences environnementales sur la santé et le développement de l'enfant - menée entre 2011 et 2014.

Au total, 1 471 enfants ont été inclus dans l'étude, avec des rapports sur leur exposition aux médias numériques à trois stades clés du développement 12, 18 et 24 mois, ainsi que des évaluations du traitement sensoriel à environ 33 mois.

Cela incluait : un faible enregistrement (ne pas re- marquer les stimuli sensoriels), la recherche de sensations (rechercher activement des stimuli sensoriels), la sensibilité sensorielle (être facilement irrité par les stimuli sensoriels) et l'évitement des sensations (éviter activement les stimuli sensoriels).

Les résultats de l'étude indiquent une association

entre une exposition plus importante aux écrans à des âges spécifiques et des comportements sensoriels atypiques ultérieurs.

UN RISQUE MULTIPLIÉ PAR DEUX À 1 AN

À 12 mois, une exposition accrue aux écrans (télévision ou vidéo) était liée à une probabilité deux fois plus élevée de développer un traitement sensoriel atypique. Rappelons que le traitement sensoriel est crucial car il implique l'intégration d'informations sensorielles (comme la vue, le son, le toucher) par le cerveau pour former des réponses appropriées.

Un traitement sensoriel approprié est essentiel au fonctionnement et au bien-être quotidiens. Une plus grande exposition aux écrans à 18 mois était liée à un faible enregistrement et à un évitement des sensations plus fréquents, un modèle dans lequel les enfants tentent activement de limiter l'exposition sensorielle. À 24 mois, un temps d'écran plus long était lié à des comportements plus fréquents de recherche de sensations, de sensibilité sensorielle et d'évitement des sensations.

POUR RAPPEL, LES RECOMMANDATIONS DES SOCIÉTÉS SAVANTES DE PÉDIATRIE SONT : « PAS D'ÉCRAN AVANT 3 ANS ».

Les résultats suggèrent que l'exposition aux médias numériques en début de vie peut être un facteur de risque potentiel pour le développement de profils sensoriels atypiques.

Les chercheurs soulignent la nécessité de recherches plus approfondies pour comprendre cette association, en particulier en relation avec les troubles du spectre autistique, et pour évaluer si la réduction de l'exposition aux écrans à un jeune âge peut améliorer les résultats sensoriels ultérieurs.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Les Pros de la petite Enfance
Par Isabelle Hallot le 18/01/2024

ÉTUDE : AVOIR EU DES OTITES AVANT 3 ANS IMPACTERAIT L'AUDITION ET LE LANGAGE

Une récente étude menée par des chercheurs de l'Université de Floride met en lumière l'impact à long terme des infections chroniques de l'oreille sur le développement linguistique des enfants. La recherche révèle que la baisse auditive temporaire récurrente résultant de ces infections peut entraîner des déficits dans le traitement auditif et les compétences linguistiques plus tard dans la vie.

23

IMPACT DES OTITES AVANT L'ÂGE DE 3 ANS

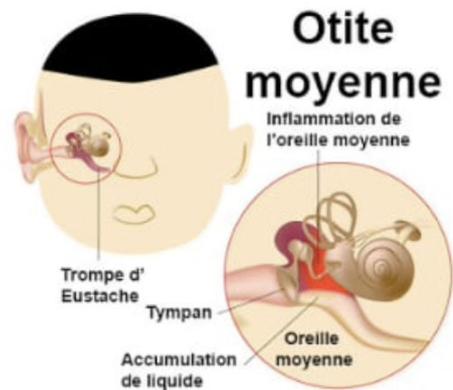
Les chercheurs, dirigés par Susan Nittrouer, professeure en sciences de la parole, du langage et de l'ouïe à l'Université de Floride, ont étudié la fonction auditive et le développement linguistique de 117 enfants âgés de 5 à 10 ans, avec ou sans antécédents d'infections chroniques de l'oreille dans la petite enfance.

Les enfants ayant eu plusieurs infections de l'oreille avant l'âge de trois ans présentaient un vocabulaire plus restreint et des difficultés à associer des mots au son similaire, ainsi que des problèmes à détecter les changements de sons, indiquant des problèmes au niveau du centre de traitement auditif du cerveau.

Les scientifiques de l'étude insistent sur la nécessité d'une surveillance continue par les parents, les médecins et les orthophonistes bien après la fin d'une otite en maternelle car certains déficits linguistiques ne se manifestent que dans les classes supérieures.

Pour rappel, l'otite a une prévalence élevée chez les enfants. Les enfants de moins de 3 ans étant particulièrement susceptibles de développer des otites, en raison de la structure de leur système auditif et de la proximité de la trompe d'Eustache avec le nez et la gorge.

Selon la Haute autorité de santé, « elle touche près de 20% des enfants de moins de 2 ans et 16% des moins de 5 ans. »



TRAITER PRÉCOCEMENT

Le Dr Nittrouer suggère que le traitement précoce des infections de l'oreille peut prévenir l'accumulation de fluide entravant le développement linguistique.

Dans les cas d'infections fréquentes, le placement temporaire d'un drain transtympanique (yoyo) peut aider à drainer le liquide et à restaurer l'ouïe, réduisant ainsi le risque de retards dans le développement des voies auditives centrales et de problèmes d'acquisition du langage.

L'étude a été publiée en novembre dans l'International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, et les chercheurs prévoient de poursuivre leurs recherches en incluant des enfants présentant un risque de retards dans le développement auditif pour diverses raisons, notamment une naissance prématurée.



études ont ainsi montré que les tout-petits et les enfants d'âge scolaire apprennent à éviter les nouvelles expériences si leurs parents communiquent ou montrent des signes de peur à cet égard. Pensez, par exemple, à la façon dont un enfant peut apprendre à craindre les animaux en voyant les réactions de ses parents. Ou, par exemple, à la façon dont les avertissements constants comme « Fais attention ! » peuvent finir par rendre un enfant trop anxieux pour prendre des risques pour jouer, grimper aux arbres...

Les comportements des adultes influencent également le degré de sécurité intérieure que ressentent les enfants et qui leur permet d'oser être eux-mêmes et d'explorer le monde en toute confiance. Les études sur les comportements des parents montrent de manière systématique qu'une parentalité impliquant des agressions physiques et verbales est associée à de moins bonnes performances chez les enfants, incluant des résultats scolaires insuffisants, des niveaux d'agression et d'anxiété plus élevés, des relations médiocres avec les pairs.

La situation s'inverse totalement lorsque les parents, tout en donnant des règles et des limites, sont chaleureux et encouragent l'autonomie.

Les enseignants peuvent jouer également un rôle essentiel dans le développement de réactions de peur. Les élèves sont plus susceptibles d'être motivés et d'avoir une scolarité qui marche si les enseignants sont « favorables à l'autonomie », ce qui implique d'être curieux et ouvert par rapport aux intérêts des élèves, de solliciter leur point de vue et leur proposer des choix, d'accepter toute une gamme d'émotions, de la frustration, la colère ou la réticence au jeu jusqu'à la joie et la curiosité.

LES EFFETS DE LA PEUR SUR LES APPRENTISSAGES À L'ÂGE ADULTE

Parmi les personnes qui souffrent d'anxiété à l'âge adulte, nombreuses sont celles qui ont été exposées dans leur enfance à des environnements où elles se sont senties constamment menacées. Ces adultes peuvent finir par éviter d'assumer de nouvelles tâches, envisageant sans cesse de nouvelles questions et multipliant les points de vue. Ce sont là des compétences que les employeurs apprécient généralement.

Les environnements de travail qui créent de la peur peuvent également être contre-productifs et stressants.

La recherche suggère que lorsque les employés perçoivent leur environnement de travail comme dangereux, ils sont plus susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel, d'anxiété et de stress. Les situations stressantes peuvent également interférer avec notre capacité à transférer ce que nous savons à de nouvelles situations.



Par ailleurs, les chercheurs affirment qu'une relation de confiance entre les employés et leurs supérieurs peut influencer la propension des travailleurs à révéler leur vulnérabilité et à accepter des tâches qui impliquent de l'incertitude.

Les chercheurs ont également constaté que des relations positives au travail peuvent encourager la créativité, ce qui rend les missions plus intéressantes et plus agréables.

QU'APPRENONS-NOUS QUAND NOUS AVONS PEUR ?

26

La peur s'accompagne bel et bien d'apprentissages. La question est de savoir de quoi il s'agit. Face aux menaces et à l'hostilité, nous apprenons à éviter les défis et à nous conformer aux règles extérieures au lieu de nous demander comment améliorer les systèmes. Nous protégeons nos sentiments et limitons nos pensées aux domaines qui nous semblent sûrs.

Est-ce le type d'apprentissage qui nous permet de grandir et d'évoluer ?

Plus que jamais, les enfants et les adultes doivent collaborer de manière créative pour résoudre des problèmes difficiles. Cela signifie qu'il faut être capable d'affronter l'incertitude et d'accepter de faire des erreurs ou d'échouer. Développer ces compétences nécessite des environnements sûrs et stimulants, et non des environnements familiaux, scolaires ou professionnels régis par la peur.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com

Le 14/01/2024

POURQUOI APPREND-ON DES COMPTINES EN MATERNELLE ?

Mi-décembre, avant l'heure du déjeuner, dans l'école maternelle d'une ville moyenne de province, deux classes mixtes de moyenne et grande sections sont réunies avec leurs enseignantes dans le préau.

Près d'une cinquantaine d'enfants de 4 ans et 5 ans répètent des chansons et comptines apprises pour la semaine suivante, en vue d'un spectacle qui sera donné pour l'ensemble de l'école, puis dans un second temps aux seuls parents de ces deux classes.

Noël est, sans surprise, la thématique des comptines et chansons retenues.

Outre, L'as-tu vu ? L'as-tu vu, le petit bonhomme ? et Noël, c'est comme un rythme de jazz, les enfants fredonnent aussi les paroles suivantes :

« 1, 2, 3, Dans sa hotte en bois
4, 5, 6, Tout plein de surprises
7, 8, 9, Des jouets tout neufs
10, 11, 12, De la joie pour tous »

Ils chantent aussi : «

5 petits moutons qui couraient dans la neige, tout blancs, tout blanc, le joli manège, 5 petits moutons qui couraient dans la neige, y'en a un qui tombe, ça fait 4 petits moutons », paroles qui se déclinent successivement pour 4, 3, 2, 1, puis 1 petit mouton.

Dernière comptine du jour :

« N.N., voici venir les rennes O.O.,
nous aurons des cadeaux



E.E., les enfants sont joyeux
 L.L., c'est le soir de Noël
 Noël, Noël, N.O.E.L, Noël, Noël, N.O.E.L »

La très grande majorité des élèves chantent avec enthousiasme ; ils s'applaudissent à la fin de chaque morceau. Quelques-uns ont encore les airs et les paroles en tête l'après-midi... tout comme les chercheuses qui ont observé la scène, dans le cadre d'un projet de recherche franco-québécois sur la maternelle ! Sans que nous y prenions garde, les rythmes et les mélodies se sont aussi installés dans nos têtes et nous nous en ferons la remarque en quittant l'école en fin d'après-midi.

DES RYTHMES QUI AIDENT À LA MÉMORISATION

Pourquoi apprend-on des comptines en maternelle ? Issues des racines « compter » et « conter », celles-ci intègrent par définition des chansons mimées, des jeux de doigts et de courts chants. Comme le montre notre observation, elles peuvent alimenter les apprentissages au programme de l'école maternelle. Elles sont le vecteur d'apprentissages langagiers – sons, rimes, vocabulaire, etc. Ce que l'on appelle en maternelle la « comptine numérique », constituée de la suite du nom des chiffres, est l'objet par excellence de la comptine. Elle ne se confond pas, du reste, avec les apprentissages numériques, c'est-à-dire la discrimination d'un ordre ou d'une quantité.

Ces comptines suscitent une large adhésion des enfants, un mode d'apprentissage par imprégnation, avec des rythmes propices à la mémorisation. Sans oublier, parfois, le plaisir d'énoncer une suite de syllabes qui sortent du langage ordinaire. Elles donnent aussi corps à un groupe d'enfants qui se donne à voir comme tel, chantant d'une seule voix, avec le plaisir partagé de la répétition.

Au-delà des apprentissages scolaires qu'elles peuvent véhiculer, il n'est pas rare qu'à travers ce plaisir vécu du groupe, les comptines soient utilisées par les enseignants comme moyen de reprise en main de la classe, outil de rassemblement et de recentrage quand elle a tendance à se disperser. Faciles à mémoriser, elles donnent également à bon compte, comme dans la chorale observée, une visibilité au travail réalisé dans la classe auprès des parents.



L'chorale habitée de - Piroettes, Cacahuètes - de Geneviève Grenière (INA Official, 2012).

[ECOUTER](#)

Mais il n'y a pas qu'en maternelle que les comptines sont proposées aux jeunes enfants ; dans les crèches, en bibliothèque, etc., les comptines se jouent des frontières entre parole, rythme et jeu, entre langue française et d'autres langues. Là est recherché en tout premier lieu la musicalité des comptines, la complicité d'un partage entre petits et grands, une voie d'accès au langage. Dans l'ouvrage Lire en chantant des albums de comptines, Michel Manson, montre bien comment au cours du XXe siècle les chansons pour enfants sont devenues des livres, marquant le passage du « folklore à l'album de comptines ».

UN PATRIMOINE CULTUREL DE L'ENFANCE

La tradition des comptines, avec celle des rondes et jeux traditionnels de l'enfance, est plus ancienne en maternelle. Il faut remonter au milieu du XIXe siècle, quand les écoles maternelles étaient encore des « salles d'asile », pour en comprendre l'usage. Indiquons ce qu'il doit en particulier à Marie Pape-Carpanier, directrice du premier cours normal de formation de son personnel, à qui l'on doit précisé-



ment ce nom d'école maternelle, bien avant qu'il ne soit officialisé en 1881.

Avec elle s'ébauche une réappropriation institutionnelle de pratiques enfantines, en lieu et place de la discipline quasi militaire à laquelle les jeunes enfants étaient soumis dans les salles d'asile.

Au final, on peut, semble-t-il, rapprocher l'enseignement des comptines de l'apprentissage scolaire de l'écriture analysé par Anne Marie Chartier. Il répond à des données à la fois pragmatiques, cognitives et relationnelles : une manière de répondre aux attentes de l'institution, mais aussi au souci de la gestion de la classe en lui donnant ici matière à vivre un collectif partagé.

En outre, il fait sens vers une culture enfantine, celle des cours de récréation en premier lieu, prolongeant le plaisir des formulettes transmises entre enfants, des « amstramgram » et autres « plouf-plouf » analysés par Julie Delalande. C'est sans doute aussi dans leur hybridité, entre culture enfantine et culture scolaire, qu'il faut chercher les raisons de leur longévité à l'école maternelle.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Sciences et Avenir
Par Camille Gaubert le 29/01/2024

A HUIT MOIS, UN BÉBÉ COMPREND DÉJÀ LA NOTION D'OUTIL, Y COMPRIS LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

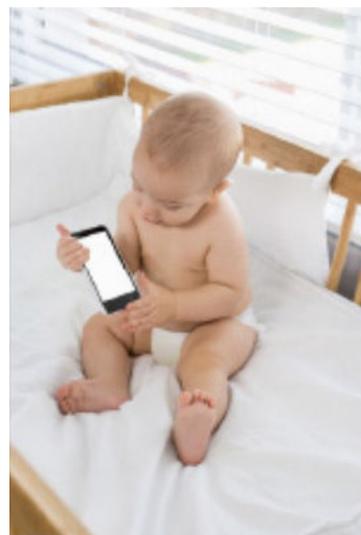
Les bébés n'ont pas besoin de savoir utiliser un outil - vers l'âge d'un an - pour en comprendre la notion, concluent des travaux français.

A huit mois déjà, un bébé comprend ce qu'est un outil. C'est le cas même si son mécanisme est incompréhensible, comme avec les outils numériques.

Un appétissant biscuit repose sur la table basse, hors de portée du bébé pourtant debout. D'un geste, le petit malin tire la nappe, jusqu'à pouvoir saisir l'objet de sa convoitise.

Cette première action s'apparentant à l'utilisation d'un outil, d'abord décrite par le scientifique Jean Piaget dans les années 1930, est généralement possible vers l'âge d'un an. «Une théorie voulait que ce soit en réalisant ce type d'action que le bébé apprend ce qu'est un outil», explique Jean-Rémy Hochmann, directeur de recherche au CNRS et spécialiste en sciences cognitives du développement.

En réalité, les bébés comprennent la notion d'outil dès l'âge de huit mois, soit bien avant d'être en capacité physique de les utiliser, démontre-t-il dans des travaux cosignés par la neuroscientifique Parvaneh Adibpour et publiés dans la revue PNAS



LA PUPILLE QUI SE DILATE, MARQUEUR DE L'INCOMPRÉHENSION DU BÉBÉ

Assis sur les genoux d'un de ses parents, chacun des 120 bébés de huit mois observés par les chercheurs fixe un écran pendant quelques minutes. Pendant que les images s'affichent, un oculomètre mesure les variations de la taille des pupilles des nourrissons. «La pupille d'un adulte ou d'un bébé surpris se dilate d'environ

un dixième de millimètre», explique Jean-Rémy Hochmann. Grâce à la pupillométrie, les chercheurs peuvent donc repérer lorsque ce qu'ils diffusent à l'écran ne paraît pas logique aux bébés. Avec cette technique, les chercheurs commencent par confirmer de précédents travaux selon lesquels à l'âge de huit mois les humains sont déjà capables de comprendre des liens de causalité directe. «Par exemple, un nourrisson comprend qu'une balle qui entre en contact avec une autre balle la fasse bouger, c'est ce qu'on appelle la physique naïve», détaille le chercheur. Les pupilles de l'enfant ne se dilatent pas, l'événement était donc attendu.

Mais si la relation de cause à effet est directe entre un marteau qui enfonce un clou ou une pelle qui remplit un seau de sable, ce n'est pas le cas pour la plupart de nos outils modernes. Le mécanisme derrière la conséquence d'un bouton pressé sur la télécommande ou une pression du doigt sur un smartphone connecté à une enceinte ne sont pas directement lisibles : c'est ce que les chercheurs appellent l'opacité causale. «Nous nous demandons si cette opacité causale serait un problème pour les bébés», explique Jean-Rémy Hochmann.

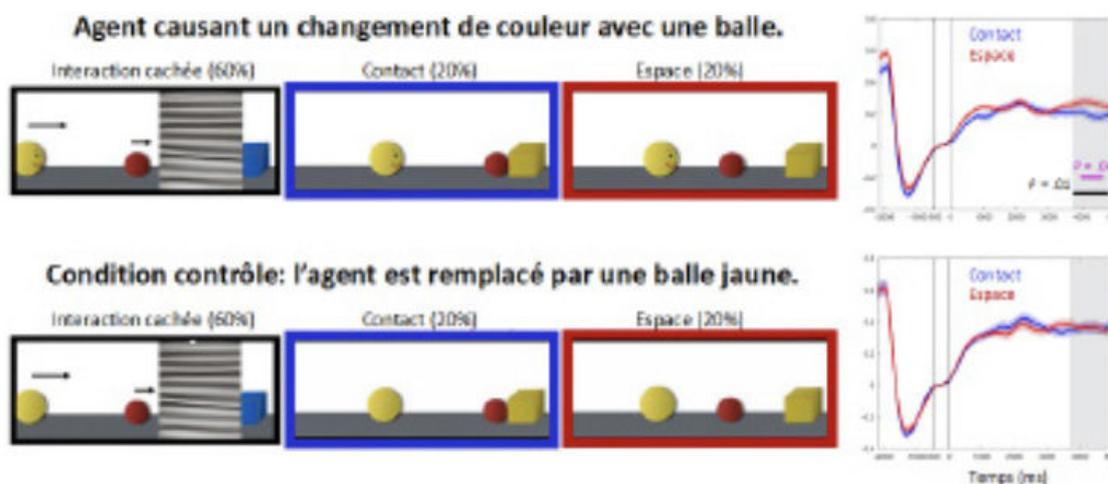
LES BÉBÉS DE HUIT MOIS COMPRENNENT QU'IL FAUT UNE INTENTION POUR UTILISER L'OUTIL

Pour le savoir, les chercheurs commencent par montrer à l'écran une petite boule jaune avec un visage, capable de bouger seul, afin que le bébé l'interprète comme un être vivant - ou comme l'appellent les chercheurs, un «agent intentionnel».

Chaque bébé voit sur le téléviseur le bonhomme jaune pousser une balle, qui roule jusqu'à être cachée par un panneau. De l'autre côté de ce panneau dépasse un cube, qui se met alors à clignoter.

«La question qu'on pose au bébé c'est s'il pense qu'il y a besoin d'un contact, donc d'une interaction causale boîte-balle pour obtenir le changement de couleur de la boîte», traduit Jean-Rémy Hochmann. La réponse vient dans la seconde partie de l'expérience. La scène qui se déroule sous les yeux des bébés est identique, mais cette fois sans le panneau.

Dans une version, le bébé voit la balle toucher la boîte au moment où elle clignote. Dans l'autre, la balle s'arrête juste avant de toucher la boîte, qui change tout de même de couleur. «La dilatation de la pupille est plus forte quand il n'y a pas de contact entre la balle et la boîte. Ça montre que le bébé pense que la balle cause le clignotement de la boîte !», interprète le chercheur.



Exemples de captures d'écran des images présentées aux bébés. En encadré noir à gauche, la première scène dans laquelle la balle rouge est cachée lorsqu'elle s'approche du cube bleu.

En encadré bleu au milieu, le panneau est supprimé de façon à ce que le bébé puisse voir que la balle a touché le cube devenu jaune. En encadré rouge à droite, une version alternative où le panneau a été enlevé et le cube change toujours de couleur, mais sans contact de la balle rouge. Crédit : Jean-Rémy Hochmann.

En revanche, lorsque le bonhomme – l'agent intentionnel – est supprimé et que la balle roule vers la boîte après avoir été poussée par une autre balle, le bébé ne montre plus de surprise particulière, qu'il y ait contact ou non entre la balle et la boîte.

«Ça suggère que le bébé ne pense pas seulement que c'est le contact de la balle qui agit sur la boîte, mais l'agent, le bonhomme», explicite Jean-Rémy Hochmann. «On pense que pour les bébés de huit mois, les objets peuvent avoir un effet causal sur le monde uniquement dans la physique naïve : un objet qui en bouge un autre. Mais un changement de couleur semble nécessiter l'intervention d'un agent intentionnel, un être animé, qui a un pouvoir causal plus large qu'un simple objet.»

COMPRENDRE LES FONDATIONS DE NOTRE PENSÉE

Comprendre comment un bébé structure sa pensée et sa vision du monde avant même d'avoir les mots pour l'exprimer est important. «Tout ce qu'on apprend en tant qu'enfant et même en tant qu'adulte se construit à partir de ce qu'on sait déjà», rappelle le neuroscientifique.

Et à la base de tout, il y a notre représentation du monde en tant que nourrisson. «Nos résultats suggèrent que les bébés comprennent déjà dans la première année de vie la notion d'outil, d'agir sur le monde au moyen d'un objet intermédiaire.» Et si ce n'est pas par l'action, sans doute le bébé apprend-il par l'observation... Ou même par un mécanisme inné, imagine Jean-Rémy Hochmann.

Un mécanisme qui serait propre à l'humain ? Des résultats suggèrent que les chimpanzés comprennent la notion d'outil même en cas d'opacité causale, mais cela reste à confirmer.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com
Le 24/01/2024

RÉGULER LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ADOS : UN DÉFI POUR LES PARENTS ?

Durant l'adolescence, les amis et camarades de classe ou de loisirs – les « pairs » de l'enfant – prennent une place de plus en plus importante dans sa vie, ce qui vient déstabiliser l'équilibre des relations qu'il entretient avec ses parents.

Ces personnes du même âge lui offrent d'autres points de repère et ont une influence croissante sur ses goûts, l'incitent à développer de nouveaux modes de sociabilités, marqueurs d'une émancipation vis-à-vis des parents ainsi qu'une autonomisation culturelle.

Les produits issus des industries culturelles, composants essentiels des cultures juvéniles, deviennent des signes d'appartenance dont il faut être porteur. Parmi eux, les outils numériques constituent des supports privilégiés de divertissement, de sociabilité, d'informations par lesquels les adolescents se conforment aux attentes du groupe et individualisent leurs pratiques. Pour les jeunes, la chambre devient un espace privilégié pour développer des activités à l'abri du regard des adultes.

Face à ces conduites émancipatrices, les parents s'efforcent d'accompagner les transitions tout en cherchant à garantir la réussite scolaire, l'épanouissement de leurs enfants et l'équilibre familial.



Selon la familiarité qu'ils ont avec le numérique, ils sont plus ou moins sensibles ou perméables aux pratiques morales autour des « dangers des écrans » circulant dans l'espace public.

LE NUMÉRIQUE, OUTIL DE CONNAISSANCE ET DIVERTISSEMENT

La recherche Idée, opération soutenue par l'État dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'investissement d'avenir, opéré par la Caisse des Dépôts (portant sur un échantillon socialement et géographiquement hétérogène de plus de 800 parents bretons d'élèves de cinquième), indique que 75 % des parents valident l'idée que les messageries, les réseaux sociaux numériques ou les jeux vidéo empêchent leur adolescent de faire des choses plus intéressantes. Environ un tiers considère même qu'ils ont un effet négatif sur son comportement.

En revanche, ils sont plus de 70 % à considérer qu'il est important que leur adolescent puisse avoir accès à Internet quand il fait ses devoirs. Les parents tendent ainsi à opposer un « numérique » légitime comme outil de connaissance à un « numérique » plus abêtissant, voire néfaste, dans ses usages plus spécifiquement juvéniles et souhaitent tous réguler ces pratiques.

Les données de la recherche INEDUC financée par l'Agence nationale de la recherche (ANR) nous ont permis d'identifier les dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents.

Pour les parents, leur régulation est d'autant plus ardue que les ados cherchent à préserver leur espace de liberté et de décompression. Ils sont souvent seuls au domicile au retour de l'école. Les parents s'interrogent alors sur leurs activités, le respect des règles concernant les écrans, les devoirs faits en leur absence.



Mais la réponse est peu évidente : faut-il couper la connexion Internet au risque d'entraver l'accès aux devoirs désormais en ligne via les ENT, la collaboration entre pairs et l'accès à des informations en ligne ?

Les parents subissent la pression de leurs ados pour qui l'intégration au groupe des pairs comporte des passages obligés : équipement de plus en plus précoce en smartphone, accès aux jeux vidéo plébiscités et aux réseaux sociaux numériques. Les parents hésitent à les interdire de peur de marginaliser leur ado du groupe de pairs.

Au final, les parents adoptent des stratégies de régulation à partir de leurs objectifs éducatifs, des contraintes auxquelles ils font face, de leurs représentations des pratiques numériques juvéniles et de leur proximité avec la culture numérique.

GÉRER LES ÉQUIPEMENTS ET LE TEMPS D'ÉCRAN

Les stratégies de régulation mises en place par les parents se déploient dans quatre domaines, le premier étant celui de l'équipement. Il existe une différenciation socioculturelle des appareils disponibles au sein du foyer, détenus en propre par les adolescents ou partagés.

Dans les milieux populaires, les parents équipent plus tôt leurs enfants en appareils numériques à des fins de loisirs (consoles, tablettes, smartphone). L'équipement familial en ordinateur dépend en revanche souvent de l'entrée au collège de l'aîné, quand il est en général présent dans les milieux favorisés, indépendamment de la scolarité des enfants.

Aussi, la plupart des parents équipent leurs enfants d'un téléphone portable pour des raisons de sécurité, pour qu'ils soient joignables à tout moment ou parce que, de guerre lasse, ils cèdent au fait que « tout le monde en a un ». L'équipement est néanmoins plus souvent discuté et retardé dans les familles favorisées.



La gestion du « temps d'écran », deuxième domaine sur lequel portent les stratégies des parents, cristallise actuellement, dans une perspective protectionniste, une partie des discours publics. Elle est aussi la principale source de conflit et de négociation entre parents et adolescents.

Des différences s'observent néanmoins entre les familles : quand certains parents font confiance à leurs ados et contrôlent faiblement le temps qu'ils passent devant les écrans, d'autres le contrôlent fortement et s'aident d'outils de contrôle parental.

Mais pour la plupart des familles, le contrôle reste souple, essentiellement axé sur les heures d'endormissement : les discours parentaux lient questions de santé et exigences du travail scolaire pour imposer leurs limites.

Enfin, si l'ensemble des familles expriment des difficultés à gérer les temporalités, certaines adoptent un certain « laisser-faire », particulièrement lorsque les conditions sociales d'existence, par exemple la monoparentalité ou des horaires de travail décalés, compliquent les possibilités de supervision.

De façon générale, les temps de pratiques numériques sont plus contraints dans les familles favorisées, les adolescents y étant aussi plus nombreux à multiplier les activités extra-scolaires encadrées.

UNE DIFFICULTÉ À CONTRÔLER LES CONTENUS SUR MOBILES

La régulation des temporalités s'articule à celle de la localisation des appareils d'autant que les appareils mobiles peuvent être utilisés dans différentes pièces du domicile. Là aussi, il existe des différences entre les familles qui autorisent les usages dans la chambre, celles qui les tolèrent pendant un temps donné et celles qui exigent que les appareils soient utilisés depuis une pièce commune.

Les adolescents de milieux populaires ont un accès plus important aux appareils dans leur chambre : la taille de l'habitat et de la fratrie joue un rôle sur les régulations des espaces d'accès, en particulier lorsque les enfants partagent la même chambre.

Dans les familles favorisées, l'accessibilité des appareils depuis un espace partagé permet aux parents de pratiquer une surveillance discrète. Elles sont aussi nombreuses à autoriser les écrans dans les chambres en privilégiant le contrôle du temps à celui du lieu.

Les contenus consommés par les ados (vidéos, séries, jeux vidéo) et ceux qu'ils partagent sur les réseaux sociaux sont également régulés, non sans difficultés.

Les contenus autorisés sont plutôt définis par défaut, par les interdictions. Ce constat d'ordre général effectué à partir des données INEDUC est retrouvé dans des recherches plus récentes portant sur les pratiques de lecture sur écran.

Mais quand certains parents interdisaient le visionnage de contenus comme la télé-réalité ou des séries jugées violentes sur la télévision familiale, il leur est difficile de contrôler ce que regardent leurs ados sur les supports mobiles. Les interdictions se situent désormais plutôt au niveau de l'accès, ou non, à certains réseaux sociaux (Snapchat, Tik Tok, par exemple) davantage associés par les parents à des dangers potentiels en termes de contenus.

Par ailleurs, alors que le cyberharcèlement et les contenus choquants ou pornographiques inquiètent les parents de tous milieux sociaux, les stratégies de régulation passent aussi par des discours d'accompagnement et des discussions.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Les Pros de la Petite Enfance
Le 6/02//2024

IMPACT DES ÉCRANS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS : INFORMER ET SENSIBILISER LES FAMILLES LE PLUS TÔT POSSIBLE



33

La Fondation pour l'Enfance a dévoilé hier les résultats de son 2e baromètre croisé entre parents et professionnels de santé (sages-femmes et puéricultrices) sur l'impact du numérique sur le développement des jeunes enfants au ministère de la Santé et des Solidarités.

La ministre Catherine Vautrin a introduit la matinée en insistant sur le fait que ce sujet est « un enjeu majeur de santé publique et un défi pour notre société ».

UN GOUVERNEMENT ENGAGÉ SUR LA QUESTION DES ÉCRANS

En amont de la présentation des résultats du 2e baromètre croisé entre parents et professionnels de la petite enfance sur l'impact du numérique sur le développement des jeunes enfants par la Fondation pour l'Enfance, la ministre du Travail, de la Santé et des Solidarités a prononcé un discours. Faisant référence à son très large portefeuille, elle a indiqué : « En quelque sorte, je suis la ministre du quotidien de nos concitoyens dans différents aspects ».

Et, en tant que telle, Catherine Vautrin est donc concernée par la question de l'impact de l'exposition des enfants aux écrans qui est « très clairement aujourd'hui un enjeu majeur de santé publique et un défi pour notre société », a-t-elle relevé. Une problématique qui interpelle au plus haut niveau de l'État : Emmanuel Macron, le 16 janvier dernier, a en effet annoncé vouloir réguler l'usage des écrans chez les jeunes enfants. Et Gabriel Attal, lors de son discours de politique générale, a pointé du doigt les écrans, qu'il a qualifiés de « catastrophe éducative et sanitaire en puissance ».

La ministre a brièvement rappelé quelques chiffres (56 minutes par jour en moyenne devant un écran pour des enfants de 2 ans...), qu'elle estime « alarmants parce que les conséquences sont déjà concrètes et parfois brutales pour les jeunes (...) et pour toute la société ».



« Imaginer que nous allons bannir les écrans me semble aujourd'hui totalement impensable. Pour autant, notre chemin, c'est de mieux les identifier pour mieux combattre des usages inappropriés ou détournés, les effets néfastes sur la santé mentale et les risques associés à cette utilisation excessive », a-t-elle également souligné.

Si des « réponses ont commencé à être apportées », a-t-elle poursuivi, au niveau de l'Europe ou au niveau national, via des lois ou des propositions de lois, et que « depuis 2017, sous l'impulsion du président de la République, la



France est incontestablement pionnière en matière de protection des mineurs en ligne », elle juge que « qu'au vue des enjeux, il est indispensable que nous allions plus loin ensemble pour d'une part approfondir nos connaissances, améliorer le cadre de la régulation nécessaire et c'est la raison pour laquelle le président de la République a décidé de réunir en début d'année un groupe d'experts issus d'horizons divers ».

Une commission, dont les conclusions sont attendues pour avril, qui a notamment pour objectif d'établir un consensus scientifique sur l'impact des écrans sur la santé des jeunes. « Ce travail a vocation à être présenté et ensuite partagé avec nos concitoyens, c'est vraiment comme l'a rappelé le président de la République l'un des défis de notre société à très court terme », a-t-elle conclu son allocution.

L'IMPACT DES ÉCRANS SUR LES ENFANTS RECONNU PAR TOUS

Que révèle le dernier baromètre de la Fondation pour l'Enfance réalisé par l'Ifop auprès de 602 parents d'enfants âgés de 0 à 6 ans, et 300 professionnelles de santé (200 sages-femmes et 100 infirmières pédiatres) ? D'abord que tous ont conscience des effets des outils numériques sur le développement des enfants. Ainsi, les professionnels de santé, lorsqu'on les interroge (question ouverte) sur les facteurs affectant le plus le développement des enfants, celui qui ressort « spontanément, ce sont les écrans » (pour 50% d'entre eux), explique Marion Chasles-Parot, directrice clientèle à l'Ifop. Des impacts toutefois qui ne sont pas exclusivement négatifs, certains pros relevant des effets positifs (« jeux interactifs avec d'autres enfants »).

Sur le terrain, les professionnels sont nombreux à constater des situations où les écrans sont omniprésents dans le quotidien des familles.

Ainsi, 83% notent souvent des écrans allumés sans que personne ne soit devant (lors de leurs visites à domicile), 63% remarquent souvent des enfants qui jouent avec le téléphone de leurs parents ou encore 62% voient souvent des parents qui utilisent leur téléphone pendant qu'ils s'occupent de leurs enfants. Et les résultats montrent également que 3/4 des pros ont envisagé un lien entre l'exposition aux écrans et des difficultés de développement chez l'enfant.

Et les parents ? La grande majorité d'entre eux (96%) a conscience que l'usage des écrans impacte le développement des enfants. Plus précisément : 64% des familles interrogées ont relevé des conséquences négatives de l'utilisation des écrans par les enfants et 56% ont noté de tels effets liés à leur propre usage des écrans.

A noter que lorsqu'il s'agit de pratiques numériques excessives de la part des parents, 98% des pros pensent qu'elles peuvent être néfastes à la relation parent-enfant. Parmi les effets négatifs perçus par les familles, dans le top 3 : les troubles du comportement (52%), de l'attention (36%), les problèmes de sommeil (33%). Des chiffres en augmentation par rapport au baromètre 2023

UN USAGE DES ÉCRANS PAR LES ENFANTS ENCADRÉ

En pratique, deux tiers des parents disent encadrer l'utilisation des outils numériques par leurs tout-petits (à certains moments de la journée et pendant un temps limité), tandis que 10% leur donnent un accès illimité.

A noter que 40% affirment quand même être dépassés par l'évolution du numérique.

« Les messages de prévention sont assez bien passés (ne pas laisser les enfants sans surveillance, sans règle), note Marion Chasles-Parot, mais beaucoup relativisent l'impact que peuvent avoir les écrans sur leur enfant ».

Par exemple : si ce n'est pas avant le coucher, c'est moins grave (70%) ou encore si j'échange avec mon enfant sur ce qu'il a vu, les dangers seront moins importants (70%). Selon Marion Chasles-Parot, ces règles rassurent les parents et leur font dire que finalement ce n'est pas très grave.



35

LIMITER L'EXPOSITION INDIRECTE DES ENFANTS : DES PARENTS PLUTÔT VOLONTAIRES

« Les parents témoignent d'une bonne volonté », estime aussi Marion Chasles-Parot, pour mettre en place des actions afin de limiter l'exposition indirecte des enfants aux écrans. Car, fait-elle remarquer, ils ne sont que 5% à ne vouloir rien faire. Parmi les initiatives privilégiées : des activités en famille sans écran (56%), ne pas allumer la télévision lors des repas (51%) ou encore ne pas utiliser son téléphone en présence de son enfant (47%). En revanche, ils ne sont pas prêts à désactiver les notifications (19%) et à éteindre leur téléphone à la maison (15%).

DES RECOMMANDATIONS PERÇUES DIFFÉREMMENT PAR LES PROS ET LES FAMILLES

90% des pros connaissent les recommandations des experts (HAS...) concernant l'usage des écrans, qu'ils estiment claires (pour 91 %) et facilement applicables (pour 75%). Les parents, pour leur part, s'ils trouvent les messages clairs (71%), ils les jugent « trop éloignés de la réalité » (66%), « trop généraux » (64%) et « basés sur les opinions de chacun plutôt que sur des démonstrations scientifiques fiables » (56%). Un manque d'informations du côté des parents

Selon 72% des professionnels interrogés, les parents ne sont pas suffisamment informés sur les étapes du développement du jeune enfant et 68% qu'ils ne le sont pas quant aux « impacts et usages du numérique » sur celui-ci. Lors de rencontres avec des parents ou futurs parents, 80% des pros ont pu aborder l'impact des écrans. Parmi ceux qui ne l'abordent pas régulièrement (ils sont 51%) : 64% expliquent que c'est par manque de temps et 40% parce qu'ils considèrent que ce n'est pas à eux de le faire.

Pour que les familles soient mieux informées sur l'usage des écrans, pour les pros, il convient de « renforcer les campagnes d'information et de sensibilisation de l'impact du numérique sur le développement des enfants » (76%), proposer des ateliers (60%), mais aussi des « outils clés en main pour réduire l'usage excessif des écrans ».

« La Fondation pour l'Enfance appelle à faire du numérique un véritable sujet de santé publique afin de susciter une prise de conscience généralisée. Celle-ci doit passer par la diffusion de messages précis et non-culpabilisants sur les bonnes pratiques à adopter pour favoriser un usage raisonné des écrans. La



Fondation pour l'Enfance appelle également les entreprises à s'engager dans la prévention et l'accompagnement de leurs salariés sur la question des usages numériques en famille », peut-on lire en conclusion du communiqué.

[Voir le communiqué](#) sur le 2e baromètre de la Fondation pour l'Enfance

36

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : theconversation.com
Le 5/02/2024

ÉCOLE INCLUSIVE : ENTRE SOIGNANTS ET ENSEIGNANTS, UNE COORDINATION À RENFORCER

Qu'ils soient en situation de handicap ou pas, tous les élèves ayant des besoins particuliers se trouvent au croisement de plusieurs environnements : l'école, la famille et, pour certains, les établissements sanitaires, sociaux et médico-sociaux.

Pour garantir de bonnes conditions d'accès aux savoirs, il convient de créer des liens de partenariat entre les acteurs internes et externes à l'école, ce qui favorise le partage d'expériences. Il s'agit de trouver un langage commun et de négocier une action conjointe pour mieux soutenir le projet scolaire des élèves.

En effet, de nombreux facteurs peuvent contribuer à entraver les apprentissages d'un élève tels que l'évolution de son état de santé, de sa situation familiale, sociale. Le statut des différents adultes (enseignant, parent, éducateur, soignants) va aussi impacter les interactions avec les élèves, chacun parlant de sa perspective propre.

UNE APPROCHE ÉCOLOGIQUE POUR COMPRENDRE LES SITUATIONS VÉCUES PAR LES ÉLÈVES

L'environnement dans lequel évolue chaque individu impacte son développement et ses manières d'agir. C'est ce que suppose [la théorie écologique du psychologue et chercheur Bronfenbrenner](#).



Ainsi, lorsqu'on veut favoriser l'accessibilité des savoirs à l'école, il faut d'abord s'intéresser aux contextes dans lesquels apparaissent des situations nécessitant des aménagements.

Par exemple, la localisation de l'établissement scolaire peut être importante (zone rurale, urbaine, collège situé en réseau d'éducation prioritaire).

Cette démarche permet de mieux comprendre les spécificités des interactions entre les élèves et leur environnement. Chaque établissement scolaire s'inscrit aussi dans une histoire et, depuis la loi du 10 juillet 1989, dans un projet d'établissement. Tous ces éléments de contexte vont avoir un impact sur les échanges entre les enseignants et leurs élèves.

Enfin, une situation d'enseignement peut être comprise comme une représentation de la vie quotidienne d'un enseignant et d'un élève qui vont chacun adopter des comportements que l'autre va interpréter et qui vont influencer leurs manières d'être et d'agir dans la situation, nous dit le sociologue Erwing Goffman.

Ces interactions mettent en jeu ces acteurs et vont se dérouler au sein de situations didactiques créées pour transmettre des connaissances et aider l'élève à apprendre. Une situation n'est donc pas figée puisqu'elle est appelée à se transformer comme le montre Benasayag avec la théorie de la situation et s'inscrit donc dans une réalité concrète.



L'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire (Franceinfo/INA, 2019).

[DÉCOUVRIR](#)

37

Un enseignant qui cherche à aménager ses pratiques pédagogiques va opérer une définition de la situation en pensant aux actions qu'il souhaite mener pour favoriser l'accessibilité.

Cette approche écologique de l'éducation inclusive nous amène à considérer que le développement d'un élève en situation de handicap dépend de facteurs liés à son environnement scolaire. Or, les élèves en situation de handicap se situent au croisement de plusieurs environnements comme leurs pairs mais avec des besoins supplémentaires, qui nécessitent d'interagir aussi avec l'environnement du care.

C'est pourquoi la question du partenariat entre les acteurs internes et externes à l'école se pose afin d'analyser les situations d'interaction entre un élève en situation de handicap et son enseignant et de répondre au plus près aux besoins d'aménagement tout en développant l'accessibilité à l'école.

AGIR ENSEMBLE, POUR QUELS OBJECTIFS ?

Les élèves avec des besoins particuliers interagissent avec plus ou moins d'environnements en fonction des situations. Lorsqu'ils sont à l'école, ils peuvent rencontrer des obstacles, qui peuvent s'expliquer en partie par des facteurs externes. C'est pourquoi il est nécessaire d'articuler les actions de chaque professionnel intervenant auprès d'eux avec celles des professionnels de l'école.

Cette manière de penser les situations vécues par les élèves à l'école a pour but d'éviter les malentendus et les obstacles liés notamment à l'utilisation du langage et à la culture des acteurs. « Le sens d'un mot ne dépend pas de sa signification mais de son usage » disait ainsi le philosophe Ludwig Wittgenstein.

Par exemple, l'interprétation du comportement d'un élève en classe dans une situation d'enseignement pourra être comprise de plusieurs manières en fonction des acteurs et implique un travail de partenariat. Prenons l'exemple, de Lucas, 16 ans.



Il prépare un CAP et bénéficie d'aménagements pédagogiques compte tenu de troubles du comportement dans certaines situations qui l'entravent dans ses apprentissages. En parallèle, il bénéficie d'un suivi dans un établissement spécialisé. La question s'est donc posée de savoir comment permettre à ce garçon de s'apaiser quand il est trop en tension.

Une rencontre entre les partenaires a alors permis d'évoquer le besoin de « sas » pour lui permettre de décompresser (autrement dit, un lieu identifié pour se récupérer). Ce terme est particulièrement intéressant car il dépasse les interprétations éducatives ou soignantes des adultes en lien avec lui pour être utilisé de manière transversale dans les espaces (de l'école, de la famille, du « care ») avec le même sens.

PARTENARIATS OU COLLABORATIONS ?

Le Pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) pourrait aussi être un espace adapté pour mettre en œuvre un partenariat inclusif car il permet une collaboration entre des enseignants spécialisés, des AESH (Accompagnants d'élèves en situation de handicap) et des éducateurs spécialisés.

La Haute autorité de santé (HAS) encourage également la création de liens plus étroits entre les acteurs du soin et de l'éducation et l'école au sein de la communauté éducative afin de mettre en œuvre des actions partagées autour de plusieurs axes : aider l'enfant à être acteur de sa scolarité, impliquer les parents dans la scolarité de l'enfant. Ce partenariat peut prendre plusieurs formes et sa réussite implique un engagement de tous les acteurs.

L'Équipe de suivi de scolarisation (ESS) est un autre exemple d'espace de travail entre partenaires. Elle regroupe toutes les personnes qui participent à la mise en œuvre du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) d'un élève en situation de handicap : les parents, le professeur principal, la Conseillère principale d'éducation (CPE) mais aussi des acteurs externes à l'école en fonction des situations et des besoins, qui interviennent dans le champ social, médico-social ou sanitaire.

Mais faut-il parler davantage de partenariat ou de collaboration ?

Deux approches sont possibles : distinguer ces deux notions en parlant de « partenariat entre professionnels » et de « collaboration entre enseignants et parents » ou considérer que ces deux notions se complètent dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

Mais un contexte d'école inclusive n'empêche pas forcément certaines limites (des contraintes organisationnelles qui s'imposent à l'école ou encore un manque de confiance et de l'incompréhension dans les relations parents/école).

Il est donc essentiel de développer un « agir ensemble » car le partenariat est un élément clé au cœur du projet d'école inclusive. Il nécessite la mise en commun des expertises entre les différents acteurs ou la réalisation d'actions conjointes négociées.

Le développement de l'accessibilité à l'école est une réalité concrète impliquant de nombreux acteurs internes à l'école mais aussi externes comme des institutions sociales, médico-sociales et sanitaires.

En effet, les besoins d'aménagements sont multiples et étroitement liés à des situations spécifiques.

C'est pourquoi il est utile de penser le partenariat en prenant appui sur la pensée complexe promue par Edgar Morin, c'est-à-dire « ce qui est tissé ensemble ».

Cette démarche implique de penser les contradictions et les complémentarités mais aussi de considérer que tous les acteurs (école, élèves, parents, professionnels du care) produisent l'école inclusive qui elle-même produit les acteurs. Enfin, un tel travail de liaison contribue à façonner des représentations d'une école véritablement inclusive tout en reconnaissant la place de chacun.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : L'AssMat
Par Laetitia Delhon Le 5/03/2024

MANQUE DE SOLUTIONS D'ACCUEIL : UN FORT IMPACT SUR LE TRAVAIL DES MÈRES



Les inégalités de genre au sein du couple restent élevées et se répercutent sur le recours aux modes d'accueil, selon une étude de la Drees.

Parmi les couples avec jeunes enfants, les mères sont deux fois plus souvent sans emploi que les pères (28 % contre 13 %), selon l'étude publiée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees).

Lorsque qu'un parent est en emploi à temps plein et l'autre sans emploi, les enfants de moins de six ans passent beaucoup plus de temps en semaine seuls avec le parent sans emploi lorsque celui-ci est la mère (25 heures par semaine) que quand il s'agit du père (9 heures).

En revanche quand le père est sans emploi, « les enfants passent beaucoup plus de temps avec un intervenant extérieur - crèche, assistante maternelle... », soit 31 heures contre 17 heures quand la mère est le parent sans emploi.

Inégalités sociales

Six fois plus de mères que de pères ayant déjà eu un emploi sont sans emploi ou à temps partiel, un constat auquel s'ajoute une inégalité sociale : les couples dans lesquels la mère est inactive et le père travaille à temps complet sont trois fois plus nombreux quand la mère est employée ou ouvrière (27 %) que quand elle est cadre ou de profession intellectuelle supérieure (9 %).

Dans les catégories les moins riches, « les plus faibles rémunérations et les conditions d'emploi plus contraignantes peuvent justifier une préférence à garder l'enfant soi-même ».

Ainsi, « sur l'ensemble des mères employées ou ouvrières sans emploi, un tiers cite au moins une contrainte liée aux enfants : le coût des modes d'accueil (19 %), le fait de ne pas avoir trouvé de mode d'accueil qui convienne (16 %) ou des horaires de travail non compatibles (15 %) ».

Garde parentale subie

Dans la moitié des familles avec enfants de moins de trois ans, le mode de garde principal est assuré par les parents, une garde parentale « subie » pour 18 % d'entre eux mais essentiellement assurée par les mères le plus souvent éloignées de l'emploi, qui passent en moyenne 22 heures seules avec leur enfant de 8 h à 19 h du lundi au vendredi, contre moins de 5 heures pour les pères.

« Deux phénomènes peuvent expliquer cela : certaines mères étaient déjà sans emploi et ont pu se voir refuser une place en crèche pour cette raison, ce qui a pu freiner leur projet de retour à l'emploi ; d'autres se sont mises en retrait de l'emploi faute de mode d'accueil extérieur » relève la Drees.

39

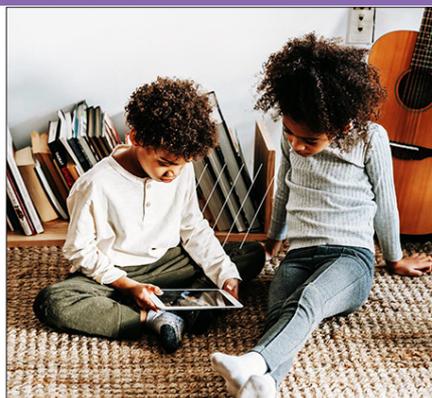


TOUS ETUDE IFOP**L'IMPACT DU NUMÉRIQUE SUR LES ENFANTS DE 0 À 6 ANS**

Etude de l'IFOP sur l'utilisation des écrans.

- L'impact des écrans sur le développement des enfants
- L'usage du numérique par les familles
- L'usage du numérique par les professionnels de santé
- La connaissance et perception des messages sur l'usage des écrans

[Découvrir l'analyse](#)



L'impact du numérique sur les enfants de 0 à 6 ans – Vague 2

Décembre 2023

N° 10010
Cédric Bille
Marie-Christine Parot - Lisa Rouze
Département Opérations et Stratégies - C'Est Ensemble
01 45 04 14 44
contact@ler.fr

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Les Pros de la Petite Enfance
Par Catherine Lefèvre le 27/02/2024

COMMENT ACCOMPAGNER LES ENFANTS DANS L'ACQUISITION DE LA NOTION DE TEMPS ?

Attends ; bientôt ; tout à l'heure ; ce soir ; demain ; cet après-midi... Le temps est une notion complexe à comprendre pour l'enfant. Elle est pourtant un outil indispensable au déroulé d'une journée d'accueil sereine. Comment les professionnels de l'accueil du jeune enfant peuvent-ils s'y prendre pour aider les petits à appréhender le temps ? En répétant, concrétisant et ritualisant certains moments de la journée. Les explications – exemples à l'appui - et les conseils de Catherine Lefèvre, psychomotricienne, diplômée en sciences de l'éducation et neuro-éducation.

Le très jeune enfant ne possède pas la notion de temps de manière innée. De ce fait, les indications, les jalons posés comme des repères ne lui sont pas toujours utiles, les interdits, ne sont pas compris dans la durée, et les anticipations temporelles ne sont pas intégrées.



Freepik

Répéter toujours et encore

« Ne t'inquiète pas Camille. Ce soir, tu rentres chez toi. C'est ton papa qui viendra te chercher, après le goûter ».

Des phrases de ce type, énoncées avec douceur et certitude pour l'enfant, sont courantes dans le monde de l'accueil du jeune enfant. La parole, claire, simple, vraie est entendue par l'enfant. Cette parole, donnée par une personne qui prend soin de lui, avec laquelle il a tissé une relation d'attachement sécurisante, possède d'autant plus de valeur. L'enfant y est sensible.



Pourtant, si le jeune enfant entend et s'apaise, il n'est souvent que question de quelques minutes, pour que l'inquiétude ressurgisse et que les pleurs reprennent de plus belle.

Si les avancées scientifiques, dans le domaine des neurosciences appliquées à l'enfant insiste sur l'importance de la répétition, pour que l'information puisse être prise en compte au niveau mnésique, il n'en existe pas moins une difficulté majeure : la connaissance, la compréhension et l'intégration de la notion de temps et de durée par le tout petit. Un mécanisme indispensable pour que l'enfant puisse être rassuré dans cette situation.

Ainsi, les professionnels de la petite enfance, répètent, réitèrent, reformulent encore et encore les mots rassurants. Ils offrent les mots, pour la compréhension intellectuelle, ils offrent la sensorialité qui rassurent : un ton à peine plus grave, un rythme, une mélodie, auxquels l'enfant s'accrochera. Si l'enfant comprend que son papa viendra bien le chercher, le « quand » reste une inconnue troublante, et non maîtrisée.

Les interdits ? Jamais une bonne fois pour toute !

« Sasha, je viens de te le dire, il est interdit de monter sur la table, descend s'il te plait ».

Alors que nous énonçons cette phrase pour la troisième fois en l'espace de cinq minutes, Sasha, la bouche en cœur, descend tranquillement, sous notre regard quelque peu agacé. Pour quelle raison, est-il nécessaire de répéter, inlassablement le même interdit ? L'enfant entend et comprend la consigne, cependant passé quelques minutes, il reprend le chemin de cet interdit.

Cette situation génère de nombreuses incompréhensions. L'adulte ne comprend pas pourquoi, alors que l'enfant a visiblement compris la règle, il est nécessaire de la lui répéter. Il est fort probable que cette situation se renouvelant, l'agacement pointe le bout de son nez. Il est même à imaginer que le comportement de l'enfant « rebelle » sera abordé en séance d'analyse de pratiques professionnelles. L'adulte s'interrogeant sur les raisons pour lesquelles l'enfant s'oppose ainsi à lui ; et le « nargue ».

Du côté de l'enfant, l'incompréhension existe aussi : L'adulte lui a montré son mécontentement mais pour quelle raison ? Car lorsqu'il lui a été demandé de descendre de la table. Il a obéi. Et ce, à chaque requête. Il s'est conformé à la demande. Il a réagi et répondu comme attendu.

L'interdit a bien été signifié, mais pour l'adulte, il était implicite que cette règle perdurerait dans le temps. Cela ne l'était pas pour l'enfant. Imaginons que l'adulte conscient de l'information manquante se soit exprimé différemment et, aurait dit : « Sasha, il est interdit de monter sur la table. C'est interdit à tout moment et ce toute l'année ! »

Pensez-vous qu'il aurait mieux été compris ? L'enfant n'ayant pas assimilé la notion de chaque instant, ni de celle d'une année entière, il est probable que la situation aurait été la même.

Les petits ne peuvent pas anticiper ...

Alors que les enfants jouent avec plaisir dans le jardin, vous leur annoncez :

« Dans 5 minutes, on rentre ».

Ces mots posés pour que l'enfant puisse anticiper la fin de l'activité sont-ils suffisants, pour que l'enfant puisse gérer son jeu de découvertes, et se prépare à finaliser ses explorations ? Ces mots sont-ils compris par l'enfant ?



Freepik



Il existe bien souvent des enfants démunis et sincèrement étonnés lorsque les cinq minutes se sont écoulés et que nous leur indiquons le chemin du retour.

Des rituels pour apprivoiser le temps

Les professionnels de la petite enfance savent combien il est important de donner des repères à l'enfant, afin que la journée et son enchaînement puissent devenir rassurant.

Ils travaillent généralement en installant des rituels, dont la répétition d'une journée sur l'autre, permet à l'enfant de prendre conscience de ce qui va venir : présent et futur (proche).

Ces jalons et éléments, qui viennent aider l'enfant à intégrer cette notion de temps et de durée, peuvent être de plusieurs types.

LES RITUELS QUI IMPLIQUENT LA MOTRICITE ET LA NOTION D'ESPACE

Il s'agit de

- Se regrouper et de s'asseoir (ou non) pour chanter ensemble la chanson du bonjour.
- D'enfiler son manteau et ses bottes avant d'aller jouer dehors
- De relever ses manches et de se laver les mains avec du savon avant de passer à table
- De se déshabiller avant d'aller dans la chambre pour se reposer

Les moments forts de la journée, sont bien souvent ritualisés et inscrit dans le cerveau de l'enfant grâce à des mouvements, actions, locomotives ou non.

LES REPÈRES ET ACTIVITÉS S'APPUYANT SUR LE CANAL SENSORIEL VISUEL

Ils sont nombreux et variés :

- Frise imagée des différents moments de la journée
- Photos d'une activité connue de l'enfant, à remettre dans un ordre chronologique
- Des activités d'observation : offrir à l'enfant de tremper une marguerite blanche dans une verre où il aura mélangé de l'eau à la peinture de son choix. Lui donner le temps de voir, la fleur boire et changer de couleur
- Activités mettant l'enfant en contact avec la nature. Celle-ci permet à l'enfant de se confronter :
 - À la notion de durée : temps qu'il faut pour qu'une graine germe, qu'elle produise tige feuilles et fruit,
 - Au cycle des saisons : En lui offrant des activités qui mettent en avant l'évolution de la flore : avec les bourgeons, les feuilles vertes, puis les feuilles orange et marron séchées de l'automne...
 - Au cycle de la journée et de la rotation de la terre : Par exemple avec des jeux permettant à l'enfant de se rendre compte que la lumière du soleil se déplace ;
De simples draps suspendus, feront l'affaire. Créer une cabane à l'abri des rayons de soleil sous la toiture improvisée des draps et réaliser avec l'enfant qu'il est nécessaire pour rester à l'ombre de se déplacer.
- Les activités telles que les circuits de voitures en bois ou les boules qui apparaissent et/ ou disparaissent sur un circuit, et descendent lentement, les engrenages ; Les jeux de formes ou de Kaplas qui sont glissés dans les rouleaux de papier toilette apparaissant et disparaissant dans les tubes puis atterrissant au sol. Les sabliers qui prennent plus ou moins de temps pour se vider.

LES EXPÉRIENCES SENSORIELLES TACTILES PEUVENT ÉGALEMENT APPORTER CETTE DIMENSION DE TEMPORALITÉ

En effet si les jeux de patouille (de semoule, d'eau, manipulation) sont connus pour plaire aux enfants qui y découvrent le plaisir de la matière : de sa température, de ses qualités, de sa densité, ces jeux sensoriels permettent à l'enfant de réaliser intrinsèquement le temps qui passe- la durée.

En effet lors d'un jeu d'eau par exemple, l'enfant prend du plaisir à recevoir l'eau sur sa main, l'écouter se répandre dans l'évier, la goûter... Mais il est aussi dans l'observation de l'eau qui s'écoule d'un point A (en hauteur) vers un point B (plus bas) : soit le temps qu'il faut à l'eau pour se retrouver quelques centimètres plus bas.

C'est une activité qui offre à l'enfant la possibilité de jouer avec le temps : Soit deux bouteilles remplies d'eau, dont les bouchons sont percés pour l'une d'un trou d'aiguille à tricoter, pour la deuxième de trois trous d'aiguille à coudre, lorsque l'enfant les retourne l'eau s'écoule en des durées différentes. Jeu de sensorialité, jeu d'observation et de durée.

43

ENFIN, LES RITUELS ET LES REPÈRES AUDITIFS PEUVENT VENIR COMPLÉTER CET APPRENTISSAGE DE LA NOTION DE TEMPS ET DE DURÉE.

- L'écoute de musiques avec des arrêts et de redémarrages
- Le chant de comptines et de chansons où le tempo changeraient, le métronome qui s'accélère
- Des chansons rituelles, pour accompagner certains moments de la journée, comme une chanson pour ranger ensemble
- Des jeux qui offrent aux enfants l'écoute de durée qui varient tels les anciens téléphones avec un cadran rotatif : Lorsque l'enfant tourne le cadran il entend le temps que ce dernier met pour revenir en position initiale, durée qui varie en fonction du chiffre.

La notion temps est un axe de développement psychomoteur qui est indispensable pour certains apprentissages moteurs, sociaux, psycho-affectifs et/ou cognitifs. Multiplions les repères, et les rituels sans oublier une activité cruciale : celle qui consiste à donner du temps à l'enfant : le temps de faire à son rythme, de refaire encore et encore.

Donnons à l'enfant du temps, du temps pour ne rien faire et se construire.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : radiofrance.fr
Mars 2023

▶ ÉCOUTER (28 MIN)

PODCASTS : AVOIR RAISON AVEC... FRANÇOISE DOLTO

Ecouter ce que l'héritage de la pensée de cette grande psychanalyste et pédiatre, parfois remis en question, a à dire à l'enfance d'aujourd'hui.



Épisode 1/5 : «Je serai médecin d'éducation»

L'enfance de Françoise Marrette pendant la Grande Guerre de 14-18 façonne sa vocation. La guerre, l'absence et ses non-dits ont joué un rôle matriciel, pour cette petite fille qui lit et écrit à cinq ans. Elle découvre la puissance du langage. Entretien avec l'historien Yann Potin.

[Ecouter](#)



Épisode 2/5 : «Rendre les parents plus intelligents»

Françoise Dolto réinvente la place des parents, les incite à penser une autorité qui implique le respect de l'enfant. Elle porte une attention particulière à la transmission vivante : aux parents à travers la radio, à ses collègues qui assistent à ses consultations.

[Ecouter](#)



Épisode 3/5 : Un chemin en psychanalyse

Françoise Dolto a ouvert une consultation en psychanalyse pour les enfants à l'Hôpital Trousseau, où les enfants venaient en payant symboliquement avec un caillou ou un objet. Elle a créé ses outils comme la «poupée fleur».

[Ecouter](#)



Épisode 4/5 : Dolto et les enfants du XXIe siècle

Qu'a à dire Dolto aux enfants d'aujourd'hui ? Marie-Rose Moro met Dolto à l'épreuve de son expérience quotidienne, notamment à la tête de la Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin à Paris, ainsi qu'avec son travail auprès d'enfants de familles migrantes.

[Ecouter](#)



Épisode 5/5 : Écrire pour les enfants après Dolto

Quels mots adressés à l'enfance après Dolto ? Avec Geneviève Brisac, éditrice et autrice jeunesse, nous interrogeons les histoires à destination des enfants et l'imaginaire qu'on leur propose. Pourquoi est-ce si important «d'avoir les mots» pour grandir ? De nommer ce que l'on traverse ?

[Ecouter](#)

44

TOUS RESSOURCES UTILES : L'ASSOCIATION OPEN

OBSERVATOIRE DE LA PARENTALITÉ & DE L'ÉDUCATION NUMÉRIQUE



45

Première association 100% dédiée à la parentalité numérique, pour les parents et les professionnels
L'association OPEN est une association de protection de l'enfance et de soutien à la parentalité au sein des univers numériques.

Destinées aux parents et aux professionnels, nos actions de terrain ont pour objectif de permettre à chacun de lever les inquiétudes, décrypter les pratiques et questionner sa posture pour accompagner au mieux les jeunes au sein des espaces numériques.



[Dossiers thématiques](#)

Pour faciliter votre réflexion, nous rassemblons ici les thèmes qui vous questionnent.



[Interventions & Formations](#)

Une approche interactive bienveillante et des conseils concrets pour une meilleure appréhension des outils numériques.



[Études](#)

En tant qu'observatoire, l'OPEN publie régulièrement des études autour des pratiques numériques familiales, adolescentes et infantiles.

[En savoir plus](#)



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The conversation
Le 10/04/2024



ENFANCE : COMMENT LES INÉGALITÉS DE LANGAGE SE CONSTRUISENT

46 Selon les livres qu'on leur lit et la manière dont on pratique l'humour en famille, les enfants apprennent plus ou moins bien à jouer avec les mots.
Décryptage de ces inégalités de langage précoces.

Le vocabulaire des jeunes enfants varie en fonction des caractéristiques économiques et culturelles de leurs familles. Dans la mesure où le langage est une ressource socialement valorisée par les institutions, à commencer par l'école et les administrations publiques, ces variations sociales dans la maîtrise du langage constituent des inégalités. Comment expliquer leur reproduction ?



Une enquête sociologique collective sous la direction de Bernard Lahire, menée auprès d'enfants âgés de 5-6 ans issus de différents milieux sociaux et publiée dans l'ouvrage *Enfances de classe*. De l'inégalité parmi les enfants apporte des éléments de réponse.

L'acquisition du langage est un objet d'étude classique de la psychologie et de la linguistique, ces disciplines ayant contribué notamment à mettre en évidence des normes de développement dans ce domaine. Dans une perspective sociologique, elle est envisagée comme un processus se déroulant au cours de la prime enfance, essentiellement dans le contexte familial, mais les normes que l'on considère sont de nature culturelle.

L'objet de la recherche était d'étudier la socialisation des enfants (c'est-à-dire l'ensemble des processus par lesquels ils acquièrent des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement) afin de rendre compte de la construction précoce des inégalités dans différents domaines : le logement, la scolarité, le corps, les loisirs, etc.

Des rapports au langage socialement différenciés

Concernant le langage, l'étude des inégalités dans la petite enfance suppose non seulement d'évaluer la « qualité » linguistique des discours selon des critères comme la richesse du vocabulaire ou le degré de correction grammaticale et syntaxique mais aussi d'envisager le rapport au langage, c'est-à-dire la manière d'utiliser le langage.

Or deux rapports au langage inégalement légitimes s'opposent. Le premier consiste à traiter le langage en lui-même, comme un objet autonome qui peut être manipulé indépendamment du contexte d'énonciation. Ce rapport au langage qualifié de réflexif est fortement valorisé dans l'ensemble des institutions de la société et tout particulièrement dans le cadre scolaire. Le deuxième rapport au langage, qualifié de pragmatique, revient à utiliser le langage de manière pratique, pour faire des choses, dans des contextes spécifiques

L'enquête montre qu'à travers tout un ensemble de pratiques familiales quotidiennes les enfants apprennent progressivement à considérer le langage plutôt d'une manière ou de l'autre, selon les groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Cela les prépare inégalement à la vie sociale et plus particulièrement aux situations scolaires.



Parmi l'ensemble des pratiques étudiées dans l'enquête, penchons-nous plus particulièrement sur les choix de livres lus aux enfants d'une part et les usages de l'humour d'autre part

Choix de lectures : des critères utilitaires ou esthétiques

Le fait de raconter des histoires aux enfants dès leur plus jeune âge est une pratique aujourd'hui très répandue dans la société française ; elle concerne aussi une large majorité des enfants enquêtés. Cependant, les critères mobilisés par les parents pour choisir les livres à lire à leurs enfants varient considérablement en fonction de leurs ressources économiques, et encore plus de leurs niveaux de diplôme, et traduisent des rapports au langage socialement différenciés.

Du côté des parents les moins diplômés et dans les classes populaires, les livres sont souvent envisagés comme des supports à partir desquels les enfants peuvent apprendre des choses. Il peut s'agir de l'apprentissage du lire-écrire mais aussi d'apprentissages pratiques, renvoyant à des manières de se comporter dans la vie quotidienne (par exemple, la propreté).

Le rapport au langage transmis aux enfants à travers les pratiques de lecture est donc pragmatique dans la mesure où les histoires sont envisagées prioritairement dans leur dimension fonctionnelle et instrumentale. De même, dans certaines familles socialement proches, la lecture est aussi envisagée comme un moyen d'« apaiser » les enfants. Parmi les parents plus diplômés, les critères sont différents et suivent deux logiques distinctes. Pour ceux qui détiennent les diplômes les plus élevés et sont plus proches de la culture écrite, le langage utilisé et la qualité littéraire sont des critères centraux de choix.



D'autres parents, également très diplômés mais plus proches des professions artistiques, valorisent quant à eux les images et le graphisme pour leur dimension esthétique.

D'autres parents encore, diplômés de filières scientifiques et techniques et plus dotés en capital économique, apprécient les histoires permettant de « répondre à des questions » ou faire des découvertes, notamment dans le domaine des sciences. Pour eux, l'écrit est alors envisagé comme une médiation vers des savoirs, notamment scolaires.

Dans l'ensemble de ces familles, la lecture d'histoires est une pratique régulière par laquelle les enfants sont initiés, de plusieurs manières, à adopter une posture réflexive envers les ouvrages qui leur sont proposés.

Humour : la réflexivité et l'écrit font la différence

Les formes d'humour pratiquées dans le cadre familial sont également des éléments contribuant à façonner chez les enfants des rapports au langage d'inégale valeur sociale. Dans l'ensemble des familles enquêtées, les farces et le comique de situation sont des pratiques répandues et appréciées par les enfants.

Dans tous les milieux sociaux, les plus jeunes aiment se cacher ou cacher des objets, faire peur à leurs parents, etc. Ce type d'humour prédomine dans les classes populaires : le comique gestuel et les imitations sont fréquents, tout comme les devinettes consistant à faire deviner un objet caché, par exemple. Ce type d'interactions suscite des échanges verbaux mais pas de jeu abstrait et ne prend sens que dans le contexte précis de la situation d'énonciation.



Ces types d'humour existent également dans les classes moyennes et supérieures mais ce qui distingue ce dernier type de famille des autres, c'est principalement la diversité, l'intensité et la complexité des jeux de mots, histoires drôles, charades et devinettes que les enfants entendent et pratiquent parfois eux-mêmes. Dans les familles où les parents sont les plus diplômés, et souvent proches du monde éducatif, on observe un cumul de ces différentes formes d'humour qui sont, par ailleurs, articulées avec des supports écrits.



Dans ces mêmes familles, et à la différence des autres, sont utilisés de manière récurrente des procédés ironiques, le second degré et des propos parfois invraisemblables, qui attirent l'attention des enfants sur les propriétés et les pouvoirs du langage. Dans les familles où les parents sont les moins diplômés, ce type de jeux de langage est moins fréquent et les enfants sont souvent jugés trop jeunes pour les comprendre.

Outre le type d'humour pratiqué et son articulation avec le langage, un élément supplémentaire contribue à forger des rapports au langage socialement différenciés. Une minorité de parents et grands-parents de l'enquête, parmi les plus diplômés, expliquent et discutent les jeux de mots ou les procédés comme l'ironie, fournissant ainsi aux enfants un retour pédagogique et les initiant explicitement à une posture réflexive à l'égard du langage.

Ces pratiques permettent de transmettre aux enfants, de manière relativement informelle et quotidienne, des éléments de vocabulaire, la connaissance des registres de langage, ainsi qu'un souci d'explicitation constitutif d'un rapport réflexif au langage.

Les enfants de notre enquête grandissent donc dans des contextes qui les familiarisent plutôt à un rapport réflexif au langage, proche de celui présent à l'école, ou au contraire les en éloignent en privilégiant un rapport pragmatique. Le cumul et la répétition de pratiques quotidiennes, comme la lecture de livres ou l'humour, construisent ainsi les inégalités face au langage.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The conversation
Le 8/04/2024

LA PLACE DES ENFANTS EN VILLE : QUELS ENJEUX PUBLICS ?

Il est de plus en plus rare de voir des enfants se promener ou jouer seuls dans l'espace public urbain. Face à cette évolution sociale, certaines villes s'efforcent de repenser leurs aménagements.

Il est de plus en plus rare de voir des enfants se promener seuls dans l'espace public en raison d'un urbanisme peu adapté à leurs besoins. Leur absence, voire leur rejet de certains espaces, est une réalité désormais reconnue. En témoigne la « une » du quotidien Libération du 19 février 2024 affichant le titre Moi, mioche et gênant, ou encore l'article du quotidien Le Monde mettant en lumière la prolifération des lieux « no kids ».



L'idée d'une ville pensée « à hauteur d'enfants » représente donc une perspective ra-

dicalement différente. Cette ambition, partagée par un nombre croissant de métropoles, s'efforce de répondre à divers enjeux urbains, notamment ceux liés à la mobilité et au vivre-ensemble. Comment caractériser cette approche novatrice qui pourrait façonner la ville de demain ?

Les défis de la ville à hauteur d'enfant

Définir la ville à hauteur d'enfants implique de considérer leurs besoins, leurs perspectives et leurs expériences dans la conception, la planification et la gestion des espaces urbains.

Comme l'explique dans la revue *Mouvements Clément Rivière*, sociologue et responsable scientifique du laboratoire Ville à Hauteur d'Enfant de Lille, ville pionnière en la matière :

« Cette démarche invite à penser la réappropriation enfantine de ces espaces à travers la remise en question de la place de l'automobile, la promotion de la mobilité autonome et du jeu libre, et la mise en œuvre d'une participation réelle des enfants à la fabrique de la ville ».

Une telle approche, globale par nature, implique une série de défis. Tout d'abord, l'accessibilité nécessaire, par exemple, une signalétique « amicale » appropriée à l'âge des enfants et à leur taille mais aussi une bonne répartition spatiale des écoles, des garderies, des bibliothèques, pour éviter un enclavement dont ils sont les premières victimes.

Ensuite, les enfants ont besoin de moyens de transport sûrs et adaptés pour se déplacer dans la ville. Des trottoirs larges, des espaces aménagés aux alentours des écoles, des pistes cyclables protégées et des transports en commun accessibles sont essentiels.

Puis, la ville à hauteur d'enfants doit être inclusive pour permettre à tous les enfants de jouer dehors. Les espaces verts offrent des opportunités de découvrir la nature et de se détendre qui doivent être à la portée de tous.

Enfin, impliquer les enfants dans la prise de décision concernant leur environnement urbain leur donne un sentiment d'appartenance et renforce leur engagement civique. Depuis 1979 en France, des conseils d'enfants sont créés dans de très nombreuses collectivités locales comme autant d'outils pour penser un rôle accru des enfants dans les décisions et les modifications urbaines.

Une ambition politique

Le souci de repenser la ville à hauteur d'enfants n'est toutefois pas nouveau. Des collectivités locales ont fait de cette politique le levier d'une transformation sociale et urbaine, comme la métropole de Recife au Brésil avec son programme Urban95. Plus proche de nous, la ville de Bale en Suisse a mis en œuvre avec « les yeux à 1m20 » un réaménagement global de la ville avec et pour les enfants.

En France depuis 2002, l'UNICEF France a développé un réseau de collectivités locales « amies des enfants » pour rendre effectifs les droits des enfants dans les espaces urbains. Plus de 246 villes et 16 intercommunalités font partie de ce réseau :

« Devenir une collectivité amie des enfants est un engagement politique à l'échelle d'un territoire et concerne l'ensemble des élus, des agents de la collectivité, des acteurs éducatifs partenaires, des habitants et bien entendu les enfants et les jeunes. Sur une mandature, les collectivités amies des enfants s'engagent dans cinq domaines : le bien-être, la non-discrimination et l'égalité, l'éducation, la participation et la sensibilisation aux droits de l'enfant ».



Des métropoles parmi lesquelles Nantes ou Rennes entendent placer les besoins des enfants au centre de leurs politiques publiques.

Pour Lille, Lomme et Hellemmes, collectivités précurseuses en la matière, la mise en place d'un laboratoire de la ville à hauteur d'enfant permet de développer le pouvoir d'agir dans une ville à hauteur d'enfants et d'engager l'ensemble des habitants dans cette nouvelle approche.

De son côté, Montpellier s'appuie sur l'initiative du sociologue italien Francesco Tonucci dont la ville, Fano, en Italie, a adopté toute une série de mesures concrètes permettant aux enfants de vivre pleinement l'espace urbain. Ainsi, en 2023, la commune de l'Hérault est devenue la première ville française à adhérer au réseau international « Ville des enfants » regroupant plus de 200 villes, qui travaille dans 16 pays à une (r) évolution urbaine par la ville des enfants.

Une approche éducative, inclusive et écologique

La fin de la toute-puissance automobile et la création de zones piétonnes où les enfants peuvent jouer en toute sécurité est une étape de cette évolution urbaine. Pontevedra en Espagne a fait de cette piétonnisation et de la complémentarité des moyens de transport le levier de sa ville des enfants. La ville adaptée aux enfants s'apprend en famille mais aussi entre usagers.

Par exemple, avec la mise en place, comme à Fano, de commerces-relais marqués d'un logo où les enfants savent qu'ils peuvent trouver de l'aide en cas de besoin pour demander leur chemin ou aller aux toilettes, contribuant à développer leur autonomie personnelle.

Installer des équipements de jeux, des bancs et des espaces verts permet de créer des environnements ludiques et attrayants comme le fait la ville de Barcelone avec ses îlots verts. Les abords des écoles par des parvis ou espaces adaptés sont les premiers moyens pour familiariser les différents acteurs, enfants comme adultes, à une autre culture de la ville.

L'exemple des rues scolaires qui se multiplient en interdisant la circulation automobile pendant les périodes d'arrivées et de sorties des enfants sont des illustrations d'espaces sûrs, favorables à la santé, pratiques et éducatifs où se retrouvent enfants et parents.

Penser et mettre en œuvre la place des enfants dans la ville peut-être un levier pour une ville durable. Il conviendra d'être vigilant à ne pas faire une ville pour quelques-uns mais bien un espace public pour toutes et tous, des villes qui prennent en compte à la fois la singularité de chaque enfant et la volonté de créer une ville réellement inclusive.

TOUS

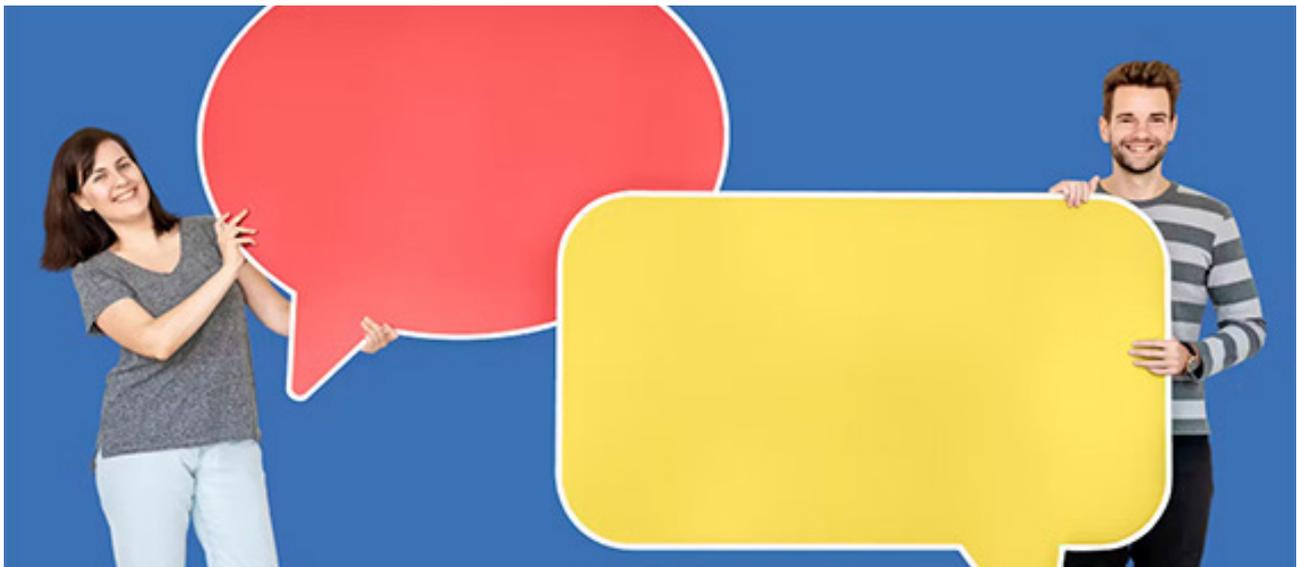
Source ayant permis ce relais bibliographique : The conversation
Le 27/03/2024

DES SMS AUX RÉSEAUX SOCIAUX, COMMENT LE NUMÉRIQUE TRANSFORME LE DIALOGUE ENTRE PARENTS ET ENFANTS

Les outils numériques font aujourd'hui partie intégrante du quotidien et amènent les enfants à avoir de nouvelles expériences et à se développer dans de nouveaux environnements.

La place de ces technologies dans les interactions familiales peut varier en fonction d'un certain nombre d'éléments, tels que la qualité des liens, la dynamique familiale, l'environnement de vie de la famille, le stress des parents, l'âge de l'enfant et de l'adolescent...





Ces outils peuvent créer des obstacles à la communication, ce que les recherches étudient notamment à travers le concept de technoférence, au cours de la petite enfance et de l'enfance notamment. Mais ils peuvent aussi constituer de nouveaux canaux d'échanges, soutenant les échanges parent-enfant.

Cela peut se faire par exemple à travers le co-visionnage de contenus : regarder un dessin animé avec son enfant, faire une activité interactive sur tablette, lire des livres numériques... Les parents commentent alors ce que l'enfant voit et peuvent stimuler son attention, sa curiosité et son vocabulaire (même si pour ce dernier point, les résultats de la recherche ne vont pas tous dans le même sens...).

L'âge du premier smartphone

La place des écrans dans la famille évolue à mesure que l'enfant grandit. 9 ans et 9 mois, c'est l'âge moyen d'acquisition du premier téléphone portable en France. Et on peut dire que cette acquisition amène un tournant dans la vie et la communication au sein de la famille.

C'est souvent lorsque les jeunes commencent à avoir plus d'autonomie que les parents envisagent de leur offrir un smartphone. En effet, les parents souhaitent assurer la sécurité de leur enfant, le téléphone leur permettant de rester en contact avec leur enfant en cas d'urgence ou de besoin. Mais l'outil favorise aussi le développement de leur autonomisation et son acquisition est une véritable étape développementale. Néanmoins, la communication parent-enfant est aussi une motivation à cet achat, au-delà de l'aspect uniquement lié à la sécurité. La possibilité de pouvoir joindre ses parents ou d'être joints par eux à tout instant permet aux jeunes adolescents d'agrandir leur champ d'exploration, d'aller à la découverte du monde.

Les outils numériques comme soutiens à la communication

Comme évoqué précédemment, la communication via les outils numériques s'est accrue à mesure que les préadolescents en étaient équipés. On pourrait même dire qu'elle s'est banalisée. Son atout réside dans l'instantanéité, pour transmettre rapidement une information ou faire une demande à l'autre, partager un moment vécu ou des états émotionnels, gérer une situation conflictuelle, favorisant ainsi un sentiment de proximité.

Échanger par messagerie ou par les réseaux sociaux peut aussi être parfois un moyen de se dire les choses plus facilement. Il pourrait ainsi être plus aisé pour certains adolescents de faire passer des messages à leur parent de façon plus ou moins « déguisée », par l'intermédiaire du partage de posts sur les réseaux sociaux, ou d'envoi d'emojis pour traduire leurs émotions.



Le partage de publications en ligne peut aussi être une façon pour les parents d'aborder des sujets perçus comme sensibles ou tabous en fonction des familles, par exemple le rapport au corps, la découverte de la sexualité. La communication parent-adolescent peut ainsi être soutenue par les outils numériques, et cela de plus en plus à mesure que l'adolescent grandit et s'éloigne physiquement de ses parents.

Des échanges en face à face incontournables

Sans s'y limiter, les échanges entre les parents et les enfants passent de plus en plus par une messagerie, à l'instar de ce qu'on observe dans tout type de relations. Pour autant, bien que pratique lorsqu'on ne se trouve pas en présence de l'autre, ce mode de communication pourrait aller en l'encontre de la qualité des interactions. Des échanges passant essentiellement par les outils numériques peuvent donner au parent le sentiment d'être proche de son enfant, sans que la relation soit vraiment sécurisée, avec peu de possibilités d'échanges en face-à-face. En effet, un niveau important d'interactions via les outils numériques peut correspondre à une relation d'attachement où les émotions sont difficiles à partager et exprimer directement.

Par ailleurs, les interactions par messageries instantanées ou SMS sont généralement brèves. Elles ne sont donc pas comparables avec un échange en face-à-face où parent comme enfant peuvent s'engager dans des conversations plus approfondies, étayées par les comportements non verbaux de l'autre qui peuvent renseigner sur ses états émotionnels.

Des codes de conversation à acquérir

Outre la qualité de la relation parent-enfant, le type de communication présent dans la famille pourrait jouer sur l'usage plus ou moins important des outils numériques.

Par exemple, dans les familles « tournées vers les échanges, les conversations », les adolescents y auraient plus facilement recours pour échanger avec leurs parents que ceux issus d'une famille peu orientée vers les discussions.

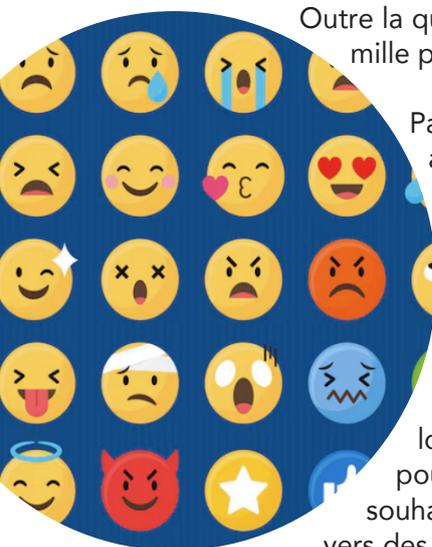
Les adolescents communiqueraient aussi via téléphone ou messagerie davantage avec leur mère qu'avec leur père, dans les familles bi- comme monoparentales, reproduisant ce que l'on peut observer dans les interactions « en personne ».

Pour ce qui est du motif de communication, il semblerait que les adolescents, lorsqu'ils ont le choix, auraient une préférence pour les interactions par messages pour des questions logistiques, d'organisation, de planification. En revanche, s'ils souhaitent exprimer des émotions ou rechercher du soutien, ils se tournent plutôt vers des appels téléphoniques. Les échanges verbaux permettraient en effet un meilleur partage des émotions et un plus grand sentiment de proximité.

Même si les services de messagerie occupent une part grandissante dans les échanges parent-enfant, les échanges en face-à-face (et les appels téléphoniques pour les plus jeunes mais pas les adolescents) restent malgré tout prépondérants.

Les échanges textuels sont importants en ce sens qu'ils participent au processus d'autonomisation des jeunes ainsi qu'à leur apprentissage des échanges dans les environnements virtuels.

Ils peuvent ainsi acquérir certains codes conversationnels qui peuvent être différents des codes en vigueur dans les échanges « en personne », par exemple, prendre conscience que la personne qu'on essaie de contacter par téléphone ou message peut ne pas être disponible en même temps, apprendre à respecter les moments où on peut contacter une personne ou pas en fonction du type de communication...



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The conversation
Le 9/04/2024

VIOLENCES À L'ÉCOLE : UNE LONGUE HISTOIRE ?



53

Trois agressions d'élèves très choquantes, dont l'une tout à fait tragique puisqu'elle a engendré la mort d'un collégien de 15 ans, se sont produites en ce début avril à la sortie d'établissements scolaires, suscitant une grande émotion.

Vendredi 5 avril, quatre mineurs et un adulte ont été placés en garde à vue dans le cadre de l'enquête ouverte pour « assassinat et violences en réunion aux abords d'un établissement scolaire », en l'occurrence le collège des Sablons à Viry-Châtillon (Essonne).

Trois jours auparavant, une collégienne de 13 ans a été rouée de coups – au point d'être momentanément dans le coma – à sa sortie d'un collège de Montpellier par deux mineurs de 14 et 15 ans et une mineure de 15 ans, élèves dans le même établissement. Mercredi 3 avril, à Tours, cinq jeunes filles âgées de 11 à 15 ans ont passé à tabac une collégienne de 14 ans en filmant la scène avec un iPhone. Le motif serait un conflit amoureux.

La victime a eu le nez cassé.



[Voir la vidéo](#)

Ce n'est pas la première fois que des jeunes scolarisés se trouvent impliqués dans des affaires d'une telle violence. Longtemps, les agressions de ce type ont été traitées dans les médias comme de simples faits divers.

En 1979, alors même pourtant qu'une enquête d'ampleur était alors menée pour la première fois dans l'Éducation nationale à propos des violences à l'école, on pouvait lire dans Le Monde les titres suivants : « Un collégien de 12 ans tue un camarade dans une bagarre à Aubervilliers », « Un lycéen grenoblois de 17 ans blessé à coups de ciseaux en tentant de s'opposer à une tentative de racket ».

Mais il faut attendre le début des années 1990 pour que les « violences à l'école » deviennent un thème en soi, récurrent et médiatisé.

Les violences à l'école : un problème public et des réponses institutionnelles

54

On peut certes citer encore quelques drames qui viennent sur la place publique. Cependant, dans les années 1990, le regard et la réponse institutionnelle portés sur ces drames changent. Le 28 juin 1992, un lycéen âgé de 18 ans s'écroule dans un couloir du lycée technique de Châteauroux après une bagarre avec un autre élève de sa classe de première, inculpé de « coups et blessures volontaires ayant entraîné la mort sans intention de la donner ». Dans la cour du lycée d'Alembert de Saint-Etienne, un lycéen de 19 ans est blessé à mort par un couteau de chasse alors qu'il tentait de défendre l'un de ses camarades pris à partie par quelques jeunes. A la sortie du lycée Amiral-Ronarc'h à Brest, un lycéen de 16 ans est tué d'un coup de feu à l'issue d'une dispute par un lycéen de 16 ans.



Freepik

Le premier « plan » d'envergure contre la violence à l'école date de 1992. La circulaire du 27 mai 1992 signée par Jack Lang (alors ministre de l'Éducation nationale) et par Paul Quilès (alors ministre de l'Intérieur) met en place pour la première fois dans l'histoire de l'école française une coopération entre Éducation et Police. Des groupes de suivi départementaux sont créés « autour du préfet et de l'inspecteur d'académie avec des représentants des services de la justice, de la police et de la gendarmerie ». Ces groupes départementaux doivent trouver des relais dans des groupes locaux de sécurité (GLAS) et des groupes opérationnels d'établissement (GOP). Ils ont pour ambition – dans le cadre de leur secteur territorial – « d'assurer la sécurité dans les établissements et leurs abords par la réalisation d'un diagnostic de sécurité et d'un plan d'action concret ».

Pour François Bayrou, le successeur de Jack Lang au ministère de l'Éducation l'école doit redevenir un « sanctuaire » comme il le proclame dès le début de l'année 1996 à l'Assemblée nationale :

« La violence à l'école n'est pas la violence de l'école ; elle est le reflet de la société. Pendant des décennies, on a plaidé pour une école ouverte qui ne soit plus un sanctuaire, pour que la cité pénètre à l'école. Il faut prendre une position inverse, travailler à resanctuariser l'école ».

Et le soir même de ce discours du 5 février 1996, il préconise sur TF1 l'installation de clôtures autour des établissements. Mais au printemps 1997 Jacques Chirac dissout l'Assemblée nationale, un nouveau Premier ministre, Lionel Jospin, est nommé et s'appuie sur une majorité de gauche « plurielle ». Dans sa Déclaration de politique générale à l'Assemblée nationale du 20 juin 1997, la violence à l'école figure en bonne place :

« La sécurité, garante de la liberté, est un droit fondamental de la personne humaine. L'insécurité menace d'abord les plus faibles et les plus démunis d'entre nous. Nous devons tout particulièrement la sécurité à nos enfants, notamment dans les établissements scolaires. Un plan spécial contre la violence sera mis en place dès la rentrée prochaine ».

Effectivement, un nouveau plan est annoncé le 5 novembre 1997 – le troisième en trois ans. Il diffère des précédents sur deux points :

- ✓ il concentre les efforts sur neuf zones expérimentales pour en finir, est-il dit, avec « le saupoudrage des moyens qui a montré ses limites » ;
- ✓ il change d'échelle quantitative en passant de quelque deux mille appelés (comme dans le plan Bayrou de 1996) à plus de 25000 emplois nouveaux (pour l'essentiel des emplois-jeunes du ministère de l'Éducation), auxquels doivent s'ajouter ceux du ministère de l'Intérieur, soit plus de 8000 « adjoints de sécurité » qui doivent être recrutés avant la fin de l'année.

La fonction de ces adjoints de sécurité est « d'apporter une aide à la sortie des établissements », selon le partage des tâches évoqué par Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale : « Je me charge du problème de la violence à l'intérieur de l'école et Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Intérieur, de l'extérieur ».

Avec le numérique, l'irruption du « happy slapping »

En quinze ans, de 1992 à 2006, pas moins de huit plans ou dispositifs ministériels de lutte contre les violences scolaires vont être annoncés.

Quand on sait quel peut être le tempo des évolutions réelles dans le système scolaire, cela laisse dubitatif quant à une articulation possible avec le tempo ultrarapide des successions ininterrompues de ces « plans » ministériels, et très sceptique quant à la possibilité de leurs mises en place réelles, d'autant que leur continuité est loin d'être évidente.

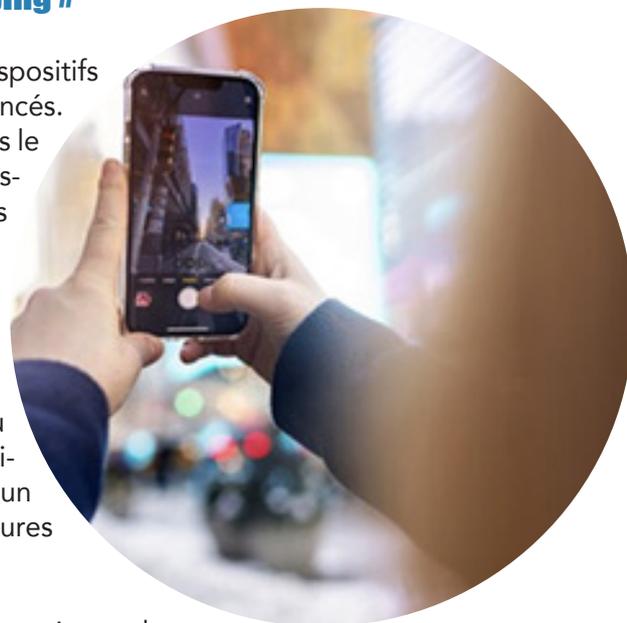
Par ailleurs, en 2006, le phénomène du « happy slapping » fait irruption sur la scène scolaire et médiatique. Très à la mode chez certains adolescents en Angleterre, ce « jeu » consiste à gifler ou à boxer quelqu'un au hasard dans un lieu public sans aucune raison ; la scène (qui dure quelques secondes) est filmée à l'aide d'un portable, puis mise en ligne sur Internet et diffusée dans les heures qui suivent l'agression.

Le « Happy slapping » est apparu en France depuis quelques mois, et des dizaines d'adolescents en ont été victimes lorsque, le 24 avril 2006, il atteint pour la première fois une enseignante, professeure au lycée professionnel Lavoisier de Porcheville. L'un de ses élèves lui lance une chaise à la figure, l'accable de coups de poing et continue de la frapper au sol. La scène est filmée par un camarade de classe et diffusée quelques heures plus tard sur les portables de leurs relations.

Le ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, prend la mesure de l'émotion du monde enseignant devant ces nouveaux « risques du métier » et les dangers encourus par les élèves.

Dans le « guide pratique » envoyé à chaque enseignant par le ministère à la rentrée scolaire 2006 (« Réagir face aux violences en milieu scolaire »), un passage est dûment consacré aux blogs, qui « apparaissent aujourd'hui dans les établissements scolaires comme le moyen de diffuser des images et des messages violents à caractère diffamatoire, raciste, antisémite, pornographique » et un autre au « happy slapping » :

« Le "happy slapping" est un phénomène de plus en plus répandu, et banalisé par les élèves dans les établissements scolaires. Face à ces actes, le personnel doit rappeler à ceux qui filment comme à ceux qui regardent qu'il s'agit de non-assistance à personne en danger ; que les auteurs, les agresseurs et les personnes qui ont filmé risquent des condamnations pénales. »



De nouvelles mesures pour sécuriser les écoles

Malgré cette succession de plans, le problème des violences à l'école n'est pas en voie de résolution, tant s'en faut. À la suite de la réunion interministérielle qui s'est déroulée le 4 avril dernier en présence de Gérald Darmanin, ministre de l'Intérieur, Nicole Belloubet, ministre de l'Éducation nationale, et Eric Dupont-Moretti, ministre de la Justice, et qui a rassemblé recteurs, préfets et procureurs généraux, plusieurs nouvelles dispositions ont été annoncées.

Des « services de défense et de sécurité académique rassemblant l'ensemble des missions académiques liées à la sécurisation de l'espace scolaire », seront créés d'ici septembre 2024 « afin de répondre à l'objectif de renforcement de la prise en compte des enjeux de sécurité par l'institution ».

Une « équipe mobile de sécurité nationale » composée d'une vingtaine d'agents expérimentés sera disposée à « intervenir sur tout le territoire en moins de 48 h en cas de crise aiguë autour d'une école ou d'un établissement ».

Un « réseau d'appui éducatif » permettant de déployer « une unité mobile d'assistants d'éducation pour protéger plusieurs enceintes scolaires avec des moyens supplémentaires afin d'apaiser le climat scolaire dans et autour des enceintes » sera expérimenté.

Cette dernière mesure qui vise à répondre notamment à la sécurisation aux abords des établissements est montée au premier plan en raison des trois agressions dramatiques et fortement médiatisées de la semaine dernière. Elle est loin de faire l'unanimité car il peut apparaître que ce serait un dévoiement du rôle des agents prévus pour les composer (les AED, assistants d'éducation), qui ne sont pas formés pour être des « agents de sécurité ».



Freepik



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The Conversation
 Le 12/05/2024

AUTORITÉ À L'ÉCOLE : ÉDUQUER OU PUNIR ?

Ces derniers temps, la question d'un déficit d'autorité auprès des jeunes et des sanctions nécessaires pour remédier à cette situation s'est invitée à la « une » de l'actualité. Vendredi 3 mai, le ministère de l'Éducation nationale a d'ailleurs lancé une grande concertation sur le respect de l'autorité à l'école qui doit durer huit semaines.

Quand il s'agit d'autorité, les discours invoquent souvent de façon quelque peu nostalgique un passé qui serait malencontreusement révolu et où le problème aurait été mieux traité et résolu. La période qu'ils prennent pour référence correspond à celle de la fondation de l'école de la IIIe République.



Il est vrai que la question de la discipline a fait l'objet d'une très grande attention de la part des penseurs de cette école républicaine. En témoigne le fait qu'ils ont participé à une « Commission » spéciale sur ce sujet à partir de 1888 qui a abouti aux recommandations et décisions de 1890. Il n'est pas inutile de revisiter ce moment, d'autant que ce qui a été dit et décidé alors est plus complexe qu'on ne le croit et peut encore faire sens aujourd'hui.

Sous la IIIe République, apprendre à l'élève à « se gouverner lui-même »

Signe des temps, un inspecteur d'académie n'hésite pas – dès 1889 ! – à mettre en valeur une thématique promise à un bel avenir, notant que, dans les collèges, « on rend souvent responsable du relâchement de la discipline l'affaiblissement du principe d'autorité dans la famille comme dans la société » et appelant à changer la discipline des établissements « avec le temps et les mœurs ».

Le rapport de la Commission énonce quelques orientations et propositions précises, en particulier quant à ce que doit être la discipline, « visant à améliorer, non à mater ». Il s'agit « non pas de faire craindre la règle, mais de la faire respecter et aimer » et d'en finir avec les sanctions « n'ayant pour but que d'exercer des représailles, d'infliger une souffrance en retour d'une infraction au règlement ». Le pensum doit être supprimé et « à plus forte raison les vieilles pénalités physiques : arrêts, séquestres, privations d'air ou de mouvement, travaux forcés où l'esprit n'a point de part ».

[L'arrêté du 5 juillet 1890](#), expliqué par la circulaire du 7 juillet, met en forme les orientations dégagées par la Commission. Désormais, « les punitions auront toujours un caractère moral et réparateur ». Les punitions autorisées sont la mauvaise note, la leçon à refaire, le devoir extraordinaire, la retenue du jeudi ou du dimanche, la privation de sortie ou l'exclusion qui doit être utilisée avec circonspection.



La circulaire ministérielle du 15 juillet 1890 précise que le Conseil supérieur de l'Instruction publique a :

« manifesté sa préférence pour une discipline libérale et son éloignement d'une discipline répressive. Celle-ci, reposant sur la défiance, n'usant que de la contrainte, se contente d'un ordre apparent et d'une soumission extérieure, sous lesquels se dissimulent les mauvais instincts comprimés, et les sourdes révoltes qui éclateront plus tard. [...] La discipline libérale cherche, au contraire, à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas, mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même ».

58

On terminera sur l'importance du « collectif », pourtant généralement perdu de vue) en l'occurrence. Car, pour les républicains fondateurs historiques de l'école républicaine, qui se méfient d'une acclimatation au « pouvoir personnel » de type royaliste ou bonapartiste, il s'agit de former les jeunes à se régler sur des règles communes, collectives mais surtout pas d'obéir à l'arbitraire privé d'un « maître ». C'est pourquoi ils préconisent (et ce n'est nullement un détail pour eux) la tenue d'un registre quotidien des sanctions disciplinaires effectivement données dans chaque établissement.

La justice des règles, un critère essentiel à un bon climat scolaire

L'importance du collectif est sans doute ce qui apparaît le plus important en l'occurrence, par delà la nature et surtout la « hauteur » des sanctions. Il est en effet remarquable que les succès les plus probants de la lutte pour réduire l'ampleur et l'intensité des violences scolaires passent par certaines mises en œuvre collectives, par le collectif.

De nombreux travaux de chercheurs américains le montrent sans appel, en particulier ceux de l'équipe de Denise C. Gottfredson, qui a mené une enquête de victimation et climat scolaire sur un échantillon de plus de deux cents établissements. Cette recherche a établi que les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (« teacher turnover ») et le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (« fairness », « clarity »)

« Les écoles dans lesquelles le corps enseignant et l'administration communiquent et travaillent ensemble pour planifier le changement et résoudre les problèmes possèdent un meilleur moral des enseignants et pâtissent de moins de désordre. Les écoles dans lesquelles les élèves perçoivent des règles claires, des structures valorisantes et des sanctions sans ambiguïtés souffrent également de moins de désordre »

Pourtant, le modèle traditionnel reste le plus souvent celui de l'enseignant maître après Dieu dans sa classe, avec sa dose d'arbitraire privé. Mais l'arbitraire n'est pas très positif sur le plan éducatif car il peut développer le sentiment d'injustice chez les élèves, et nourrir en retour la violence, ou bien aboutir à leur soumission à un maître selon son arbitraire privé (ce qui est une autre forme de violence) alors qu'il devrait s'agir non d'obéir à quelqu'un mais de se régler sur des règles communes.

Alors que la légitimité et l'efficacité (éducatives) vont pourtant dans le même sens, on se heurte aux résurgences de la tradition, toujours très prégnante dans le monde de l'école. Il faudrait en sortir, et non pas abonder dans ce sens. Oui la question de l'autorité et des sanctions à l'école est une vraie question, mais à condition d'en profiter pour mieux s'orienter vers des solutions ad hoc.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The Conversation
Le 9/05/2024

« INTERDIRE LES ÉCRANS » OU « ÉDUQUER AU NUMÉRIQUE » : L'INSOUTENABLE ALTERNATIVE

Fin avril 2024, la « Commission Écrans », a rendu au président de la République son rapport pour réguler les pratiques numériques des jeunes. Intitulé « Enfants et écrans : À la recherche du Temps perdu », le texte suscite depuis de nombreuses réactions, particulièrement centrées sur la problématique sanitaire. L'application de certaines de ses recommandations, notamment l'interdiction des réseaux sociaux avant 15 ans, apparaît sujet à caution.

Les 29 propositions oscillent entre « interdiction totale des écrans » et nécessité de « mieux former au numérique ». Face aux interrogations suscitées par cette apparente ambivalence, les co-présidents de cette Commission insistent sur la complémentarité de ces propositions qui sont à tenir ensemble. Interdire les écrans et éduquer au numérique : cet « en même temps » est-il effectivement possible ?

Face aux risques, le choix du repli

Les vifs débats autour de la place des écrans dans nos espaces intimes, professionnels et sociaux s'ancrent dans une « société du risque » particulièrement inquiète de son avenir, notamment de sa capacité à faire face aux transformations technologiques.

Si on peut reconnaître une accélération de ces préoccupations, celles-ci s'inscrivent dans un mouvement anthropologique connu, celui de la « panique morale ».

Ce phénomène des paniques morales exprime une crainte quant à la déstabilisation des valeurs sociétales, et se cristallise autour des usages juvéniles desdits écrans et des conséquences de ces usages sur la santé mentale et sociale des enfants et adolescents, ainsi que sur leur développement cognitif et leur culture générale.

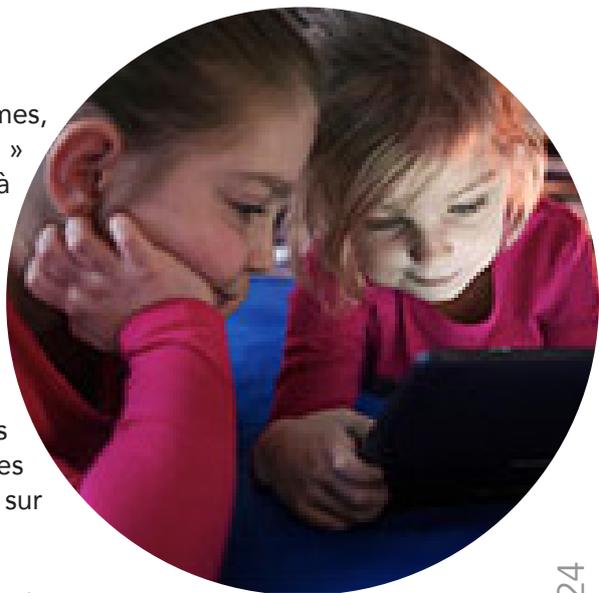
Pourtant une importante et robuste étude américaine, menée sur le long terme auprès de 12000 enfants entre 9 et 12 ans, conclut sans hésitation à l'absence de lien entre temps passé « devant les écrans » et incidence sur les fonctions cérébrales et le bien-être des enfants.

Pourtant encore, en France, une enquête longitudinale d'envergure, déployée cette fois auprès de 18000 enfants depuis leur naissance, montre que ce sont des facteurs sociaux qui jouent un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant.

Malgré ces faits scientifiques, le débat autour de la place desdits écrans dans notre société se polarise, et se caractérise récemment par une ultraradicalisation des postures, ce qui a pour premier effet de porter préjudice à la compréhension de tout un chacun.

Au cœur de ce débat, les « écrans ». L'emploi de ce terme générique est en soi problématique, et à l'origine de nombreuses confusions et conclusions hâtives.

Les objets techniques qu'il recouvre sont multiples, invisibilisant la diversité et la complexité de leurs usages, du jeu à l'information, en passant par la communication. Distinguer les activités qui ont les écrans pour support a son importance.



59



Des pratiques d'enseignement (au) numérique à considérer

Le soir de la remise du rapport produit par la « Commission Écrans », le premier ministre Gabriel Attal a enjoint « l'éducation nationale [à] balayer devant sa porte », de façon à cesser en son sein l'usage de « l'écran pour l'écran ». Un tel propos ne manque pas de surprendre.

Cette attaque, vécue comme telle par de nombreux enseignants et personnels de direction, est incompréhensible quand on connaît la vivifiante production pédagogique des enseignants en matière d'éducation par le numérique et au numérique. Incompréhensible aussi quand on sait déjà les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs établissements pour faire face à des thématiques complexes comme la protection des données personnelles des mineurs ou encore le phénomène de (cyber-) harcèlement.



[Écouter Gabriel Attal](#)

Tout comme celui d'« écran », le terme « numérique à l'école » ne signifie pas grand-chose. Il tend même, sans jeu de mots, à faire écran à la diversité de situations, de pratiques et de contenus didactiques expérimentés dans les classes. Car c'est bien de cela qu'il s'agit.

En 2020, un rapport, publié par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO), a fait le point à travers une vaste revue de littérature engagée par des spécialistes du champ, sur les interrelations entre « numérique et apprentissages scolaires ». Sa conclusion soulignait combien le scénario pédagogique prévalait pour le recours aux outils numériques dans la classe. C'est l'alliance entre stratégie d'enseignement et objectifs d'apprentissages qui fait le sens de l'éducation par le/au numérique.

Ainsi il paraît absurde de « bannir les écrans des écoles maternelles » – comme le préconise le rapport de la « Commission Écrans » – alors que les programmes scolaires mentionnent, dès la fin de la Grande Section, la capacité attendue des enfants « à utiliser des objets numériques (appareil photo, tablette, ordinateur) ».

De plus, les propositions didactiques des enseignants de maternelle témoignent d'un souci d'allier développement de compétences langagières et exploitation de ressources numériques.

Une méta-analyse de 19 études scientifiques montre d'ailleurs que le recours à la tablette numérique auprès d'enfants âgés de 2 à 5 ans favorise – à condition qu'ils soient accompagnés d'adultes – l'amélioration de la capacité à résoudre des problèmes, le développement de compétences mathématiques ou encore de vocabulaire.

C'est tout au long de la scolarité que les compétences numériques sont pensées dans la classe et développées de façon réfléchie, bénéficiant de l'appui des connaissances scientifiques dans le domaine. La Direction du Numérique pour l'Éducation finance des projets de recherche (« Groupes de Travail Numériques »), qui ont précisément pour mission de produire des travaux destinés non seulement à évaluer les pratiques numériques dans l'enseignement et les apprentissages, mais aussi à soutenir les acteurs – enseignants, personnels de direction et d'encadrement, notamment – dans la mise en œuvre de scénarios efficaces.

Un de ces groupes de recherche (GTnum EMILIE) inscrit son travail autour du grand triptyque organisateur des apprentissages des langages « Dire, Lire, Écrire » pour favoriser une éducation aux médias et

à l'information ancrée dans les réalités éducatives et sociales à destination des élèves de cycles 2 et 3. Conjointement, face à la menace que constitue incontestablement l'empire des GAFAM sur les libertés individuelles et collectives, le cadre éthique dans lequel se déploient ces usages numériques fait l'objet d'une réflexion partagée par les enseignants et personnels d'encadrement.

Ceux-ci sont de plus en plus soucieux d'adopter des usages et des pratiques en cohérence avec le règlement général sur la protection des données (RGPD) mais aussi avec des valeurs – celles des communs numériques – en adéquation avec l'idéal de l'école républicaine.

Derrière des discours clivants, des enjeux éducatifs majeurs

La question dudit numérique dans l'éducation dépasse très largement le cadre de l'école, et la sphère privée fait l'objet également de toutes les attentions. Là encore, le discours politique et médiatique apparaît clivant, le premier ministre n'hésitant pas à affirmer le 30 novembre 2023 : « Concernant l'usage des écrans à la maison, nous sommes proches d'une catastrophe sanitaire et éducative ».

Encore une fois, les travaux scientifiques ne corroborent pas cette affirmation. Ils mettent en avant des usages sociaux différenciés des objets connectés selon les médiations parentales à l'œuvre, mais aussi plus largement les contextes culturels.

S'il est évident que l'intégration de cet objet socialement partagé constitue un défi pour l'exercice de la parentalité, il n'en reste pas moins que les parents font face, et ont besoin tout à la fois d'informations fiables sur le sujet et de soutien. Comme le montrait en 2021 une enquête menée auprès de 1852 parents d'enfants âgés entre 6 et 11 ans, ils attendent de l'école la prise en charge de compétences comme « évaluer/vérifier l'information » et « se protéger du cyberharcèlement », jugées essentielles pour la réussite scolaire et à l'intégration sociale de leur enfant.

Depuis plusieurs années, les politiques publiques ont saisi la nécessité absolue d'établir des dynamiques territoriales engageant les acteurs dans toute leur pluralité, qui témoignent d'un souci de favoriser la co-éducation par le/au numérique. Les territoires numériques éducatifs (TNE) illustrent cette prise de conscience.

Ces dispositifs ne sont pas exempts de critiques, documentées d'ailleurs par la recherche, mais ils ont le mérite de tenter de répondre aux enjeux complexes par la conjugaison d'actions de formation et d'accompagnement, de production de ressources et de maillage entre les différentes instances. Ils ont aussi le mérite de considérer la question de la place dudit numérique dans notre société pour ce qu'elle est : une question de pouvoir d'agir collectif, une question d'égalité sociale, économique et culturelle d'accès – à l'information, aux sociabilités, aux industries culturelles, mais aussi aux démarches administratives et aux droits sociaux.

Une telle intention passe par le fait de ne pas culpabiliser les adultes dans la sphère privée, et de leur redonner avant tout l'autorité et le pouvoir d'agir sur leurs propres usages pour ensuite pouvoir entrer en dialogue avec les enfants. Une conception coercitive de l'éducation par le/au numérique s'accommode mal avec une éducation aux médias et à l'information favorisant au quotidien réflexivité et développement d'une culture critique.

Le rapport « Enfants et Écrans : à la recherche du temps perdu » a le mérite de poser un sujet crucial sur la table : quelle conception de notre société, du vivre-ensemble, et des médiations, parentales et professionnelles, voulons-nous ? Toutefois, il succombe à de nombreux endroits à un discours catastrophiste et à la tentation de faire primer l'interdiction sur l'éducation.

Voilà qui occulte une importante partie de la littérature scientifique sur les réalités sociales et culturelles des pratiques numériques. En misant sur des préconisations empreintes d'interdits, ne laisse-t-on pas planer le risque de rompre le dialogue et de renoncer à une prise en charge éducative de ces enjeux numériques ? Cette démission serait tout simplement une défaite collective.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Le Média social
Par Olivier Bonnin le 29/01/2024

MIEUX REPÉRER LES MALTRAITANCES, POUR MIEUX SOIGNER LES ENFANTS PROTÉGÉS

Expérimenté dans treize départements, le programme Pegase organise une meilleure détection des « expériences négatives de l'enfance », dans le cadre de parcours de santé coordonnés en pouponnières sociales. La notion, encore méconnue en France, est un enjeu de santé publique.

Elle se prénomme Katie et ses premiers mois de vie l'ont défigurée. Née d'un père alcoolique et violent, et d'une mère maltraitante et instable, elle subit des déménagements incessants et les séparations répétées de ses parents. Et elle finit par arriver en pouponnière sociale, avec un « crâne sévèrement déformé du côté droit » ainsi qu'un « retard de développement ».

Ce parcours effarant a été retracé en détail lors d'une journée sur les « effets de la maltraitance sur la santé des enfants », organisée par le programme Pegase, le 23 janvier dans les Hauts-de-Seine, en lien avec le Gepso. Il est vrai que cette expérimentation nationale d'un suivi de santé renforcé en protection de l'enfance mise notamment sur un meilleur repérage des « expériences négatives de l'enfance » (ENE, ou ACE en anglais pour « adverse childhood experiences »). Or pour les participants à la formation, l'histoire désolante de Katie permet au moins de s'exercer à les identifier.

Des événements « adverses »

Au total, dans les pouponnières sociales, Pegase appelle en effet les professionnels à rechercher treize « événements adverses », qui seraient susceptibles de peser durablement sur la santé des enfants. Lesquels ont donc été vécus par Katie ? Dans son cas, pas moins de 9 ENE pourraient être repérées, indiquent les intervenantes : des « abus physiques », une « exposition à des violences domestiques », un « abus de substance toxique par les parents », des « négligences de soins », etc. « On a toujours un sous-repérage de ces événements adverses », commente Daniel Rousseau, pédopsychiatre et promoteur du [Programme Pegase](#) – qui confesse avoir lui-même omis quelques réponses. De fait, « les maltraitances sont tellement impensables qu'on n'arrive pas à les voir, ni à les nommer », remarque le chercheur.

Et si jamais elles sont évoquées dans les rapports écrits sur les enfants, c'est avec une telle pudeur que, finalement, « les décisions ne sont pas prises ».

La négligence affective aussi

À la tribune, les intervenantes l'interrompent : elles-mêmes réalisent qu'une dixième ENE aurait d'ailleurs pu être repérée pour Katie, la « négligence affective ». « On a souvent du mal à reconnaître les violences psychologiques », observe à son tour la professeure Céline Greco.

Elle l'a elle-même remarqué dans sa jeunesse lorsqu'elle a été confiée à l'aide sociale à l'enfance (ASE), pour échapper aux violences physiques de son père : sa propre sœur, quant à elle, n'en a pas bénéficié, car elle ne subissait « que » des maltraitances psychologiques. « Et elle est en moins bonne santé aujourd'hui. »



De fait, toutes les ENE, dès lors qu'elles s'accumulent, peuvent faire émerger un « stress toxique chronique », comme l'explique cette cheffe de service en médecine de la douleur palliative, à l'hôpital Necker-Enfants malades à Paris. Les mécanismes corporels qui permettent, par exemple, d'échapper d'un bond à un ours en furie, se répètent, face à des maltraitements quotidiens, sans répit.

Et voilà comment l'emballement du cœur, ou l'accélération de la respiration, qui sont certes utiles pour un sprint en forêt, peuvent finalement aboutir à des maladies cardio-vasculaires, chez les jeunes maltraités.

Vingt ans d'espérance de vie

Au-delà de quatre événements adverses vécus dans l'enfance, les conséquences peuvent se mesurer jusqu'à l'âge adulte : diabète, maladies inflammatoires, mais aussi dépressions, addictions, ou encore déscolarisation, délinquance...

Les personnes concernées perdent « vingt ans d'espérance de vie », poursuit Céline Gréco. Et puisqu'en Europe, on estime que 16 % des enfants ont déjà traversé plus de 4 ENE, les maltraitements infantiles constituent donc « un problème de santé publique majeur ».

Il reste, en France, à les considérer comme tel. Certes, depuis son lancement en 2019, Pegase y contribue, du moins dans les treize départements où il a pu se déployer.

Après des quelque 650 enfants déjà inclus dans l'expérimentation, le programme a non seulement favorisé le repérage des maltraitements infantiles, mais aussi, plus largement, organisé une coordination inédite de leurs parcours de santé – avec bilans médicaux répétés, dossiers numérisés ou encore diffusion d'échelles de développement.

Une généralisation à confirmer

Mais cette expérimentation, permise par l'article 51 de la loi de financement de la sécurité sociale pour 2018, doit arriver à son terme cet été. Or « sa généralisation a été annoncée mais elle reste à confirmer », comme l'indique prudemment Daniel Rousseau. Et si le chercheur observe une forte satisfaction des professionnels, comme des parents, qui s'approprient les outils proposés par Pegase, il faudra encore attendre 2026 au moins pour en obtenir l'évaluation scientifique.

Céline Gréco, pour sa part, n'en doute pas : avec ces résultats, « on ne pourra plus fermer les yeux » sur l'immense enjeu de prévenir et d'agir au plus tôt contre les maltraitements infantiles.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : L'ASSMAT

DETECTER LES SIGNES DE MALTRAITEMENT

[Voir la fiche technique](#)





TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Les pros de la Petite Enfance
Par Laure Marchal le 3/06/2024

OBSERVATION DES ENFANTS : VOIR CE QUI NE VA PAS, MAIS AUSSI CE QUI VA BIEN

64

Grâce à l'observation spontanée, vous avez peut-être repéré un enfant qui rencontre des difficultés.

Dans ce cas, Anne-Marie Fontaine, chercheuse et formatrice en petite enfance, propose alors de faire une observation prolongée à visée « plus thérapeutique ». Elle changera votre regard et c'est de cette manière que vous allez pouvoir aider un enfant qui pleure beaucoup, mord, tape...



Arrêtez de dire « arrête ! »

Lorsqu'un enfant est estampillé « difficile », « l'adulte risque d'être pris dans des réactions émotionnelles », explique Anne-Marie Fontaine. Il va alors avoir du mal à prendre du recul et risque de se focaliser sur les interactions négatives de l'enfant.

Un professionnel va par exemple se rendre compte qu'un petit mord de manière répétitive.

Et va lui demander d'arrêter. « Mais on a beau lui dire « arrête », ça ne marche pas ! » témoigne la chercheuse. « On peut alors en arriver à une réaction de rejet de l'enfant, comme si on était persuadé qu'il le faisait exprès.

Mais un enfant qui a des comportements répétitifs ne le fait pas exprès », insiste t-elle.

Il le fait parce qu'il ne sait pas faire autrement. Il a une forme de blocage qui l'empêche d'agir différemment. Il le fait donc involontairement. « Souvent, les enfants qui mordent ou tapent par exemple, sont simplement des petits qui ont du mal à entrer en contact avec les autres », explique t-elle.

Freepik



Ils s'y prennent plutôt mal pour interagir avec un camarade puisque le seul moyen qu'ils trouvent est une interaction négative. Mais ils répètent ces actions car ils ne savent pas faire autrement. « Il est alors essentiel que l'adulte ne s'énerve pas et ne dispute pas l'enfant » conseille Anne-Marie Fontaine. Il est d'ailleurs tout à fait inutile de lui dire le matin à son arrivée « alors aujourd'hui, tu ne mords pas, d'accord ? » puisqu'il n'a pas décidé de mordre », rappelle t-elle

Les professionnels de la petite enfance peuvent parfois entrer dans un cercle vicieux : ils sont stressés à l'idée de s'occuper d'un enfant qui mord, stressés à l'idée de devoir dire le soir venu « votre petit a été mordu » et stressés à l'idée de devoir faire face à la mine décomposée des parents... Ils sont dans un véritable cercle vicieux qui les conduit à rejeter l'enfant « mordeur », à le disputer, à s'agacer et donc à stresser.

Pour sortir de cela, une solution : prendre du recul en mettant en place une observation précise en équipe, en notant les événements objectivement, comme les scènes d'un film, sans aucune interprétation personnelle. Cette démarche d'observation, qu'Anne-Marie Fontaine appelle « l'observation- projet » * consiste à « regarder ce qui se passe en se mettant du point de vue de l'enfant » aussi bien dans ses moments difficiles, quand il mord, que dans les moments où il a des interactions amicales avec les autres. Regarder parallèlement ce qui va mal et ce qui va bien, c'est là la clé pour prendre du recul et pouvoir aider l'enfant.

Deux feuilles, un crayon

Pour essayer de comprendre et d'aider un enfant qui tape ou qui mord, par exemple : vous allez préparer vos outils d'observation. Vous allez prendre 2 feuilles.

L'une sur laquelle vous notez à quel moment il tape/mord, à quelle heure, dans quelle situation, ce qu'il faisait avant, ce qui a déclenché le comportement, ce qui l'apaise...

L'autre feuille sur laquelle vous allez noter les bons moments avec d'autres enfants.

Avec qui les partage-t-il ? En faisant quoi ? Quelles réactions ?

Ces 2 feuilles seront à disposition au cours de la journée. Et dès qu'un pro voit un moment (qu'il soit bon ou mauvais) il le note !

Prénom _____				
<u>Observation des moments difficiles avec d'autres enfants</u> (préciser le comportement)				
Date _____				
Heure et Situation	Que faisait-il avant ?	comportement déclenché vers qui ? par quoi ?	Réaction de l'adulte	Effet sur l'enfant

Prénom _____				
<u>Observation des bons moments avec d'autres enfants</u>				
Date _____				
Heure// situation	Avec qui ?	Où ?	Avec quels jeux ?	Que fait-il ?

Mode d'emploi des 2 feuilles d'observation :

Elles sont toutes les deux posées sur un meuble dans la pièce de vie des enfants, avec un stylo. Pendant la semaine d'observation, c'est toute l'équipe qui collabore tout en travaillant : chaque fois qu'un épisode de bon ou de mauvais moment pour l'enfant se produit, un des professionnels (celui qui a le mieux vu) va dès que possible remplir la feuille correspondante, puis reprend son travail.

Les feuilles se remplissent ainsi progressivement d'épisodes écrits par l'un ou l'autre des membres de l'équipe.



Redécouvrir les bons moments

Réaliser cette observation demande une certaine discipline. Vous pouvez le faire pendant une semaine. A la fin de la période d'observation, réunissez-vous pour analyser ces deux feuilles. Et faites le point. Attention, vous allez peut-être être surpris !

Car vous allez finalement vite découvrir qu'il y a de bons moments et qu'il y en a même peut-être plus que ce que vous pensiez... « Le stress nous faire dire « il pleure tout le temps », « il ne fait jamais de sourires », « il ne sait que taper ». Mais « toujours » et « jamais » n'existent pas ! C'est notre attention spontanée qui nous fait dire cela. Elle se fait piéger dans l'émotionnel.

Or, dès qu'on réalise une observation-projet objective, on s'aperçoit que ce n'est ni « toujours » ni « jamais » et qu'il y a de bonnes choses... », témoigne Anne-Marie Fontaine. Vous allez peut-être découvrir qu'il y a eu 8 épisodes de « mauvais moments » contre 15 « bons » ?...

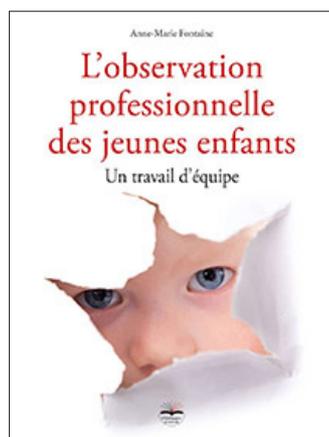
« Quand est obnubilé, on ne voit plus tout le reste », relève Anne-Marie Fontaine. Et on ne voit plus que les mauvais moments. Or, bien souvent le simple fait de redécouvrir les bonnes interactions de l'enfant le conduit à ne plus mordre, à la fin de la semaine ! « Si vous saviez le nombre d'équipes qui me disent « on n'a même pas eu le temps de faire l'observation. Le temps de préparer les feuilles... il ne mordait plus », s'amuse la chercheuse.

Le regard des professionnels a changé. « À partir du moment où une équipe se prépare à regarder les bons moments, elle les regarde déjà! » s'exclame Anne-Marie Fontaine.

Résultat : on parle à l'enfant autrement, on lui sourit à nouveau. Or ça faisait longtemps qu'il n'avait pas vu le sourire d'un adulte ce petit ! (Car oui, le sourire du matin qu'on se force à avoir en disant « bonjour ça va ? » en même temps qu'on pense « qu'est ce qu'on va encore vivre avec lui aujourd'hui », n'est pas un vrai sourire).

Le simple fait de se préparer à observer change la donne. Car pendant cette préparation, les professionnels observent déjà. Ce changement de regard est thérapeutique.

Pour l'adulte comme pour l'enfant. « C'est une observation qui est thérapeutique pour les professionnels car ils reprennent confiance en eux, dans le fait qu'ils vont y arriver, qu'ils vont réussir à aider cet enfant.



Et c'est tout aussi thérapeutique pour l'enfant, surtout quand toute une équipe reprend confiance en lui ! » explique Anne-Marie Fontaine.

Elle résume la chose en une phrase « la clé pour aider un enfant en difficulté, c'est de s'appuyer sur ce qui va bien ». Pensez-y !



Freepik

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The Conversation
Le 04/06/2024

L'ADMIRATION, UN SENTIMENT QUI NOUS FAIT GRANDIR ?

Nous gardons tous le souvenir de professeurs que nous avons profondément admirés. Personnellement, les seuls enseignants qui m'ont marquée sont ceux qui ont compté pour leur générosité, l'étendue de leurs savoirs, la simplicité avec laquelle ils parvenaient à transmettre quelque chose de vivant.

L'intérêt profond qu'ils avaient pour les objets qu'ils enseignaient les rendait brillants. Ils parvenaient à nous faire partager leur passion, sans pour autant en rabattre sur la rigueur, le sérieux, la complétude de leur enseignement.

Ainsi, ces enseignants conjuguait plusieurs facultés que notre école classique nous a généralement enjoint à séparer, à savoir la raison d'un côté et les passions de l'autre.



Femme devant le coucher de soleil", de Caspar David Friedrich
via Wikimedia Commons

67

Ne faudrait-il pas interroger cette ligne de partage ? Différente de l'adoration comme de la fascination, l'admiration nous propulse hors de nous-mêmes sans nous affaiblir, comme en témoignent les philosophes, scientifiques, artistes ou inconnus croisés au fil de mon enquête Admirer. Éloge d'un sentiment qui nous fait grandir (éd. Premier Parallèle).

Alors, pourrait-on envisager que l'école nous dispense des leçons d'admiration ? Peut-on, doit-on apprendre à admirer ? Autant de questions qui nous invitent à dissiper les malentendus autour de l'autorité ou à questionner la place de l'imitation en éducation.

Un monde scolaire qui oppose émotions et rationalité

Quoi de plus naturel, se demandent les apôtres de l'école républicaine, que de vouer l'école à la formation de l'intelligence rationnelle et d'éloigner du mieux possible les élèves de leur sensibilité, de leurs traditions, de leurs croyances ou encore de leurs émotions ?

C'est par exemple qu'on a enseigné le dessin, cousin de la géométrie, non pour encourager la « créativité » des élèves, mais au contraire pour les entraîner à discipliner leur main et leur œil de sorte que ceux-ci captent docilement « l'essence » des choses représentées. Le but n'était certainement pas de former des artistes mais les ingénieurs acquis à l'idéal de rationalité technique dont la France de la IIIe République avait selon elle besoin.

Dans sa contribution au Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, Eugène Guillaume, dont les textes ont fourni les principes de l'enseignement du dessin dans les écoles de garçons en 1880, affirme ainsi que « le Dessin est, avant tout, une science qui a sa méthode, dont les principes s'enchaînent rigoureusement et qui, dans ses applications variées, donne des résultats d'une incontestable certitude. »



Il y a une autre raison qui a contribué à chasser l'admiration hors de l'école : c'est ce que Tocqueville a appelé « la passion de l'égalité », avec son cortège de passions tristes telles l'envie, la compétition, l'isolement, la défiance. Jusqu'à aujourd'hui, il n'est pas rare d'associer l'admiration à un sentiment qui nous diminue, générant une hiérarchie, des distinctions sociales, des inégalités. Admirer serait alors reconnaître son infériorité et se résoudre à marcher dans les pas d'un plus grand que soi, voire à s'identifier à son « héros ».



Freepik

En réalité, admirer n'implique en rien le rapetissement de soi-même qu'on imagine parfois. Au contraire, il s'agit d'une interaction qui nous fait « grandir ». Le ou la professeure que j'admire n'est pas un gourou mais une personne qui me pousse à développer ma personnalité, à réaliser ce qui m'est propre. L'égalité n'est pas sacrifiée mais elle change de nature : ce n'est plus la même chose pour tout le monde mais chacun selon ses spécificités et ses différences.

L'admiration contre la fascination

L'admiration est un affect qui nous introduit dans un monde fait de pluralité. Loin de nous pousser à ressembler, voire à fusionner avec ce que nous admirons, comme le veut cet affect tout autre qu'est la fascination, il nous pousse dans la voie qui est la nôtre. Admirer est avant tout une interaction vivante, une manière à la fois conviviale et écologique de se relier au monde.

Admirer, c'est aussi considérer avec une grande attention l'objet ou l'action qui nous frappe par son caractère extraordinaire, c'est par exemple reconnaître le mérite hors du commun que nous attribuons à une personne particulièrement courageuse ou virtuose, c'est aussi rechercher la parole du maître ou de la maîtresse que nous créditons du pouvoir de faire naître en nous une soif de savoir et de contribuer à l'étancher.

Les interactions avec le professeur que j'admire sont donc fort éloignées de la relation docile et verticale qui unit un disciple à un maître. Le disciple est dans une relation de soumission et d'adulation à la fois. Il renonce dans une certaine mesure à sa propre individualité. Il s'identifie à celle ou à celui à laquelle il confère une autorité supérieure, s'en remettant en tout à son jugement et abandonnant par là même sa faculté de réfléchir, sa réflexivité et son sens de la responsabilité.

Les relations d'obéissance sont tout sauf éducatives. Elles transforment l'éducation en instruction, dressage, conditionnement, formatage, selon les cas.

Le maître n'est pas naturellement entouré de disciples. Pour qu'une cour se forme autour de lui, il lui faut recourir à une stratégie dont la postérité en politique est d'ailleurs, soit dit en passant, tout à fait extraordinaire. En gros, cette stratégie consiste à forger une image de soi à laquelle les autres peuvent identifier.

Éduquer, c'est faire participer

Sans doute des adultes jouissent-ils d'une autorité auprès des jeunes qui sont à la recherche d'eux-mêmes, incapables de se faire pleinement confiance et en recherche d'un modèle à imiter. Mais l'autorité n'est pas le pouvoir.

Il dépend donc des professeurs de refuser autant que faire se peut les relations d'emprise qui mèneraient leurs élèves à une forme de sujétion. Socrate, le « plus sage de tous les hommes », est connu pour

avoir soigneusement évité que ses élèves perdent le sens de la bonne distance.

Les professeurs que nous admirons sont de même : parmi les diverses méthodes qu'ils adoptent, celle de rester modeste, de se mettre au service des textes, de les étudier avec soin, de s'exprimer sur leurs choix et leurs préférences, tout cela supprime la relation leader-suiveur, l'absolutisme de la vérité incontestable, le slogan non discutable, le dispositif « à prendre ou à laisser ».



[Ecouter](#)

À la différence d'instruire, éduquer, c'est faire participer les élèves, autrement dit, c'est mettre à leur disposition des matériaux dont ils font eux-mêmes usage, afin de forger leur propre expérience – expérience qui est la source principale de leurs connaissances.

L'expérience éducative ne peut être vécue de l'extérieur. Elle n'est telle qu'à la première personne, faute de quoi elle n'a aucune portée éducative. Or l'admiration est un starter pour l'expérience tandis que l'adulation ou quelque autoritarisme que ce soit la supprime à la racine.

Réhabiliter l'imitation : le choix de l'autorité contre le pouvoir ?

Il fut un temps où l'admiration passait pour un outil pédagogique de premier plan. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, on enseignait à admirer. On présentait aux élèves diverses personnes illustres, héros antiques, personnages édifiants, autant de modèles à imiter et dont s'inspirer.

C'est ce qu'on appelait la « gloire », à l'opposé de l'infamie. On cherchait à former les jeunes par l'éducation, et pas seulement par la rationalité. Le style épideictique était apprécié. Le caractère glorieux de certains actes, œuvres, écrits, découvertes scientifiques, était reconnu et inséré dans les programmes d'enseignement.

Il nous faudrait redécouvrir l'utilité de l'imitation – dont Condillac écrivait que l'admiration en dérive – pour l'inspiration, l'émulation, le respect aussi. Imiter n'est pas copier, dupliquer.

C'est observer de près une technique, un geste, une attitude, afin de passer, d'étape en étape, à un perfectionnement de sa propre performance. Imiter n'est ni automatique ni facile.

Même les chats, qui n'apprennent qu'en imitant leurs congénères, peinent à le faire et s'entraînent longuement. Imiter un « simple » geste (par exemple, lever un filet de dorade ou lancer la ligne d'une canne à pêche) implique en parallèle un exercice soutenu et une adaptation à la situation présente.



Jean-Jacques Rousseau – grand admirateur de Plutarque et de ses Vies des hommes illustres – fait la lecture son père.

Illustration des Confessions (éd.H. Launette & Cie, Paris, 1889).
Maurice Leloir, via Wikimedia

À l'école, on pourrait imaginer des exercices en physique ou en mathématique, ou dans n'importe quel domaine, qui fassent appel non à la duplication d'un même mais à la part d'invention que contient, Gabriel Tarde l'a bien montré, toute imitation. Ce serait en même temps passer de l'exercice d'un pouvoir à la celui d'une autorité.

Finalement, les professeurs que nous admirons sont souvent eux-mêmes des admirateurs. Ils développent les vertus d'attention, d'objectivité scientifique, de vigilance, d'étonnement et de curiosité qui sont impliquées par le fait d'admirer.

Ce n'est pas ce « qu'est » mon maître que j'admire mais plutôt ce qu'il fait, son attitude vis-à-vis de ce qu'il enseigne, le fait par exemple qu'il se présente comme le serviteur et non le maître tout-puissant des objets qu'il enseigne.

De même que nous admirons certaines personnes en raison, par exemple, de leur courage et de leur constance dans les circonstances qui aurait pu les abattre, nous admirons les professeurs en raison de leur attitude vis-à-vis des savoirs qu'ils nous transmettent, de l'originalité du regard qu'ils portent sur les événements, sciences, faits, personnages, textes, qui sont leur objet, de leur contribution essentielle à faire que tout cela nous devienne commun et que nous puissions éventuellement le transmettre à notre tour.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Parents.fr
Par Clémence Blanquet le 08/06/2024

COMMENT DIRE NON À VOTRE ENFANT SELON UNE PSY

Dire «non» à son enfant peut générer des crises difficiles à gérer chez les tout-petits. Pourtant, il y a une manière d'exprimer votre refus à votre enfant pour qu'il comprenne votre décision avec sérénité.

Apprendre à dire 'non' est une compétence essentielle dans la vie», assure Becky Kennedy, psychologue spécialisée dans la parentalité. En tant que parents, on peut être amenés à dire «non» assez régulièrement. Mais ce n'est pas toujours facile de le faire entendre des tout-petits qui ne savent pas tout à fait comment le prendre. Pour apaiser les tensions que peuvent générer ces «non», la psychologue propose de mettre en perspective votre décision en l'expliquant mais aussi en reconnaissant que cela peut être contrariant pour votre enfant. Quatre phrases peuvent illustrer ce que la coach vous conseille de faire pour dire «non» de la meilleure des manières :

1. *«Non, tu ne peux pas être avec moi dans la chambre quand je fais mon sport. C'est important pour moi d'être seule pendant ce moment-là. On se verra tout à l'heure, quand j'aurai fini. Je t'aime».*
2. *«Je comprends que tu t'ennuies mais ce n'est pas le moment où tu peux utiliser les écrans. Je sais que tu as plein d'indépendance et de créativité en toi et je sais que tu pourras trouver quelque chose d'autre à faire.»*

Des phrases pour les enfants un peu plus grands

- 3 *«Non, on ne va pas faire de soirée pyjama à la maison aujourd'hui. Une partie de mon travail, c'est de prendre des décisions pour toi. Je sais que cela te contrarie et je le comprends».*
4. *«Je ne vais pas te dire 'oui' tout de suite pour utiliser TikTok. C'est un sujet qui mérite qu'on en discute parce qu'il y a quelques nuances à aborder. C'est important qu'on soit dans de bonnes conditions pour cela. Trouvons une date dans le calendrier où on pourra en discuter».*



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Parents.fr
Par Emilie Chan le 31/05/2024

VOICI POURQUOI VOUS DEVRIEZ ARRÊTER DE VOULOIR RENDRE VOTRE ENFANT HEUREUX À TOUT PRIX

Les parents bienveillants et aimants n'ont souvent qu'un seul but : le bonheur de leurs enfants. Mais si cela part d'une bonne intention, chercher à les rendre heureux à tout prix peut avoir des conséquences négatives sur les petits bichons...

Des spécialistes de l'enfance et de l'éducation nous en exposent les raisons.

Lorsque l'on accède à la parentalité, le bonheur de son enfant devient souvent une priorité. On s'évertue ainsi à faire tout ce qui est en notre pouvoir pour faire de lui un enfant épanoui et ce, quel qu'en soit le prix. Si cette envie est commune à tous les papas et/ou mamans un minimum investis dans la vie de leur tout-petit, il semblerait qu'elle ne soit pas si saine qu'il n'y paraît...

En effet, selon les spécialistes en parentalité et en psychologie - à l'image du Dr Becky Kennedy de @drbeckyatgoodinside -, vouloir le rendre heureux à tout prix serait en fait contre productif. Il semblerait que viser l'épanouissement de l'enfant soit tout aussi préjudiciable que viser sa performance, ses accomplissements et/ou sa réussite (coucou les parents tigres)...

Il n'apprend pas à réguler ses émotions négatives... et donc à cultiver le bonheur

Certains parents veulent que leur bout de chou soit heureux en toutes circonstances. Même lorsque la situation impose qu'il ressente des émotions désagréables, ces derniers vont tout faire pour lui éviter déception, tristesse, colère, peur, frustration et/ou contrariété - souvent avant même qu'elle n'ait eu le temps de s'exprimer.

On pourrait par exemple citer les parents qui s'inscrivent dans l'hyperparentalité (parents hélicoptères, parents tondeuse...). Eux qui pensent agir dans l'intérêt de leur enfant adoré, font en réalité tout l'opposé.

En effet, en lui évitant d'éprouver ces sentiments négatifs durant la petite enfance et l'enfance, on lui enlève la possibilité de s'habituer à les endurer, de s'entraîner à les affronter et de travailler dessus pour les dépasser une fois adulte.

Exemple : si le jouet préféré de l'enfant s'est cassé, et que son parent lui a immédiatement racheté le même pour éviter qu'il soit chagriné, il n'aura pas l'occasion d'être triste, d'être confronté à la tristesse et il ne saura donc pas la réguler une fois plus grand. Or, il est presque impossible d'échapper à ce sentiment : la vie est faite de petits ou grands malheurs, et les parents ne seront pas toujours là pour les balayer d'un revers de main...

Comme le rappelle nos homologues du Washington Post**, ce ne sont pas les émotions négatives qui sont nocives en elles-mêmes, mais leur durée dans le temps : ressentir de la tristesse à l'instant T n'est pas mauvais ; tant que le sentiment ne s'inscrit pas sur plusieurs mois ou années.



71



Éduquer un enfant à n'être qu'heureux, c'est l'encourager à éviter les émotions négatives

Outre le fait de ne pas le préparer à subir des émotions négatives, on lui apprend aussi à les fuir. Selon le Dr Becky Kennedy, "cultiver le bonheur dépend de notre capacité à réguler la détresse." Or, vouloir le rendre heureux à tout prix favorise au contraire l'"intolérance à la détresse" : une intolérance qui pousse l'être humain concerné à fuir les émotions désagréables plutôt qu'à les ressentir ; à les éviter plutôt qu'à les affronter.

C'est en expérimentant ses émotions activement qu'on est plus à même de s'en défaire ensuite. Plus on les évite, plus elles sont latentes, plus elles nous affectent en silence, et plus elles finissent par nous exploser en pleine face :

"Être obsédé par le fait d'avoir uniquement le 'bon' type de pensées engendre une rigidité cognitive qui crée une 'vision tunnel', nous enferme dans des schémas répétitifs aggravants, augmente notre risque de rumination, d'obsessions et de compulsions, et diminue notre capacité d'adaptation aux imprévus"^{**}, explique la psychologue Andrea Bonior.

Ce refoulement émotionnel n'est pas sans conséquences sur le bien-être de l'enfant sur le long terme. Un lien étroit a d'ailleurs été établi entre un haut niveau d'intolérance à la détresse et des troubles psychologiques tels que l'anxiété, la boulimie, le haut risque de consommation de substances illicites et la mutilation.^{**} On a donc tout intérêt à laisser notre morveux être malheureux de temps en temps, tout en l'accompagnant dans ce sentiment douloureux.

Cette approche bienveillante valorise l'optimisme excessif et pousse à la "positivité toxique"

À son jeune âge, l'enfant absorbe, sans questionner, toutes les informations que ses figures d'autorité mettent à sa disposition. Ainsi, certaines paroles utilisées pour le reconforter et le rendre heureux durant ses crises de pleurs et/ou ses divers épisodes de colères, l'encouragent inconsciemment à ne valoriser que la "positivité" et à dédaigner les sentiments et émotions moins agréables (colère, tristesse, amertume). Parmi ces phrases, on trouve les classiques "Ne pleure pas, ça va aller", "Vois les choses du bon côté", "Ne sois pas triste" etc.

À force d'entendre ces mots "encourageants", l'enfant interprète finalement le message suivant : "les émotions positives sont les seules émotions acceptables et valorisées."

^{**} En grandissant, il sera tenté d'apprendre à cacher, camoufler, voire refouler ses émotions désagréables de sorte à ne pas se faire rejeter. Or, tout le panel des émotions de l'enfant et de l'adulte sont utiles, légitimes, importantes. En ce sens, le Dr Becky conseille plutôt aux parents du marmot d'utiliser ces propos : "Je sais que tu es contrarié. Je comprends. C'est un sentiment normal. Nous allons surmonter cela ensemble."^{***}

Ce faisant, on l'encourage à être un enfant égoïste

En lui demandant sans cesse ce qu'il ressent, on lui montre qu'on est centré sur sa personne ; "on lui envoie le message implicite que seuls ses sentiments à lui comptent"^{**}, pas ceux d'autrui ; et on lui apprend dans le même temps à ne penser qu'à lui. Encore une fois, ce n'est pas le fait de lui demander comment il va qui est mauvais en soi, c'est le fait de le faire à longueur de journée, le fait d'en être obsédé.

Le risque de ce comportement parental anodin, c'est d'apprendre au bambin à être égoïste et uniquement centré sur ses besoins.

«Ces comportements parentaux peuvent rendre les enfants hyper centrés sur leurs propres besoins et

moins susceptibles de développer le souci des autres et du bien commun, qui est vital pour des communautés saines et une société juste.”*

D’autant plus qu’un enfant égoïste peut le rester une fois adulte. Or, l’égoïsme est un trait de personnalité qui a tendance à nuire aux relations du principal concerné ; les relations nécessitant des échanges équilibrés et un intérêt réciproque envers son partenaire pour être pérennes et saines.

Alors, plutôt que de vouloir que nos enfants soient heureux en toutes circonstances, les spécialistes suggèrent plutôt de leur apprendre que leurs pensées et leurs émotions négatives (ou positives) ne les définissent pas et qu’ils sont bien plus que cela ; que «le bonheur n’est pas que plaisir ou aisance»** : qu’il s’applique aussi à trouver un but à sa vie, un sens à son existence.

*STILLMAN, Jessica, “Why you should stop saying ‘I just want my kids to be happy’, according to Harvard research”, Inc.com, 2 mars 2020

**BONIOR, Andrea, “Our obsession with happiness is making our kids miserable”, The Washington Post, 23 février 2021

***Instagram @drbeckyatgoodinside



Source ayant permis ce relais bibliographique : The Conversation
Le 28/05/2024

UTILISER L’IA EN CLASSE POUR RECOMMANDER DES EXERCICES AUX ÉLÈVES : QUEL INTÉRÊT, QUELS BIAIS ?

Depuis les années 1950, l’enseignement assisté par ordinateur puis les systèmes de tutorat intelligents contribuent à améliorer les expériences d’apprentissage. Aujourd’hui, l’émergence rapide de l’intelligence artificielle (IA) ouvre de nouvelles perspectives, affirmant le rôle grandissant du numérique en éducation, tout comme dans d’autres secteurs.

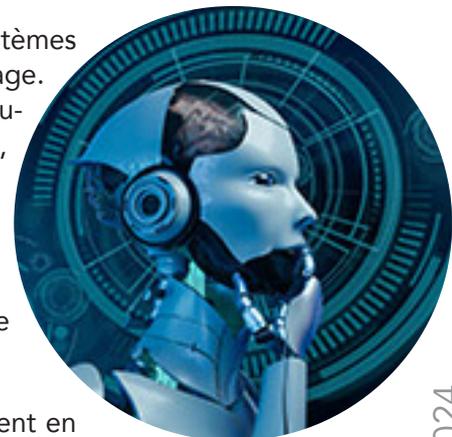
L’arrivée des IA génératives, accessibles au grand public dès fin 2022, en est un très bon exemple. Les IA génératives, comme ChatGPT, Midjourney ou Sora, sont des IA capables de générer du texte, des images ou des vidéos grâce à une instruction textuelle, plus connue sous le nom de prompt en anglais.

Aptes à répondre aux questions de devoirs scolaires, ces récentes IA remettent en question les méthodes d’évaluation des connaissances et poussent les enseignants et enseignantes à intégrer ces nouveaux outils dans leurs pratiques pédagogiques. Alors que ces IA, initialement conçues sans visée éducative, ont véritablement bouleversé le domaine de l’éducation, qu’en est-il des IA spécifiquement développées pour améliorer les processus d’apprentissage et d’enseignement ?

Objectifs des IA en éducation

Les IA spécifiquement conçues pour être au service des élèves, des enseignants ou enseignantes, ou bien des institutions présentent différents niveaux de maturité et de déploiement.

Avec l’objectif de soutenir l’apprentissage et à la lutte contre l’échec scolaire, elles sont principalement destinées à personnaliser des cours déjà structurés. Leur promesse est de s’adapter au rythme et aux besoins individuels de chacun. La difficulté doit être évolutive, sans être trop élevée pour éviter le décrochage, ni trop faible pour ne pas tomber dans l’ennui.



Ces IA sont généralement constituées de trois composantes fondamentales : une modélisation du domaine d'étude, une modélisation des apprenants et apprenantes ainsi qu'une modélisation de l'approche pédagogique.

Ces trois composantes permettent aux systèmes de présenter des contenus ou exercices différents selon les interactions avec les apprenants et apprenantes, tout en respectant une certaine approche pédagogique préalablement implémentée.

Exemples d'IA pensées pour l'éducation

Des résultats de recherche dans le domaine de l'éducation commencent à être déployés dans des systèmes utilisés en France. Par exemple, depuis 2019, la plate-forme d'évaluation et de certification des compétences numériques, PIX, propose un algorithme adaptatif disponible en open source et issu d'un travail de recherche. Ses utilisateurs et utilisatrices peuvent s'entraîner avec des questions et exercices dont la difficulté s'ajuste en fonction des réponses puis demander la certification de compétences telles que la maîtrise des outils informatiques, la sécurité en ligne, la programmation, la création de contenu numérique, etc.

Par ailleurs, de nombreuses entreprises de la EdTech se positionnent comme utilisant de l'IA. Six d'entre elles ont notamment été lauréates du Partenariat d'Innovation intelligence artificielle (P2IA), impulsé par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et ayant pour objectif de mettre à disposition des enseignants du cycle 2 (CP, CE1, CE2) des assistants pédagogiques à base d'IA, les aidant à personnaliser des apprentissages.

Le P2IA soutient en particulier les apprentissages fondamentaux en français et mathématiques, et les outils développés par ces entreprises, dont des systèmes de recommandation d'exercices et des tableaux de bord, sont utilisés à l'échelle nationale.

D'autres exemples d'IA pour l'éducation sont ceux des systèmes de prédiction anticipée du décrochage. Profitables pour les cours hybrides (c'est-à-dire en partie en classe et en partie en ligne) et très utilisés dans les MOOC (massive open online courses), ces systèmes visent à fournir le plus rapidement possible une intervention destinée à contrer le décrochage. Cela peut être sous forme de feedbacks automatiques comme des messages personnalisés ou bien sous forme d'alerte à destination du personnel enseignant, chargé d'intervenir auprès de l'élève en question. Ces systèmes sont davantage répandus aux États-Unis.

Challenges actuels et régulation des IA

Hors de ces exemples, l'IA pour l'éducation a encore du mal à s'implanter dans les usages courants. « Le fait qu'un outil numérique existe et soit potentiellement efficace, voire que les salles de classe soient équipées de cet outil, ne suffit pas pour que les enseignants et les élèves l'utilisent », déclare André Tricot, professeur de psychologie cognitive à l'université Paul Valéry Montpellier 3.

Pour que les enseignants, les enseignantes et les élèves puissent faire confiance à ces technologies et ainsi les adopter, il est primordial que le fonctionnement des algorithmes employés soient compréhensibles ou co-construits et les systèmes transparents. Comprendre comment ces outils influencent l'expérience d'apprentissage et l'acquisition des connaissances est nécessaire.

Aussi, l'IA en éducation peut se heurter à des difficultés quant à la collecte et l'intégration des données nécessaires à son fonctionnement. Dans un système de recommandation, par exemple, il faut attendre plusieurs recommandations pour que celles-ci soient fondées à partir du niveau réel de l'élève. Avant cela, le système doit être renseigné avec un niveau supposé, mais si celui-ci est erroné, l'élève risque de

subir une expérience dégradée (trop difficile avec risque de décrochage, trop simple avec risque d'ennui). C'est ce qu'on appelle le problème de « démarrage à froid » de ces systèmes, dû au manque de données initiales ou de l'absence d'interaction antérieure.

Ces obstacles, parmi d'autres, ralentissent le développement et l'adoption de ces systèmes à grande échelle. Par ailleurs, la législation sur l'IA au niveau européen, l'IA-act, en vigueur à partir de mai 2024 et donnant un cadre légal commun pour gérer les risques liés à l'IA, classe les IA en éducation comme présentant un risque élevé.

Impact de l'IA sur l'apprentissage

Au-delà des aspects liés à leur implémentation pratique, il est légitime de se demander si ces systèmes ont un réel impact positif sur l'apprentissage. Peu d'études ont été menées sur la question et celles dont on dispose concernent des contextes éducatifs précis, avec des cohortes d'élèves précises.

Ces expériences sont très coûteuses à mettre en place. Il est donc, pour l'heure, impossible de généraliser leurs résultats optimistes à l'ensemble des outils d'IA en éducation.

De plus, l'évaluation des discriminations potentiellement présentes dans ces systèmes est un sujet d'ampleur grandissante. Depuis 2016, de nombreux scandales éthiques ont éclaté à propos d'IA utilisée en justice (comme COMPAS), pour de la reconnaissance faciale (par exemple, Microsoft, Google), ou encore pour du recrutement (notamment Amazon). Ces systèmes ont présenté une tendance à pénaliser les personnes noires et les femmes dans leur traitement.

En effet, les données sont collectées à partir d'un contexte réel, lui-même contenant des discriminations historiques – des biais de genre, d'origine, de milieu social. Par conséquent, elles contiennent aussi, souvent de manière sous-jacente, des schémas de discrimination.

Par exemple, si un système d'IA, accessible en ligne, s'appuie sur des données collectées dans un contexte où des élèves de milieux défavorisés ont historiquement obtenu des résultats moins bons en raison d'un accès limité à Internet, alors le système pourrait prédire de manière incorrecte que les élèves issus de ces milieux ont moins de chances de réussir, indépendamment de leurs capacités réelles.

De plus, les systèmes d'IA reposent sur des modélisations qui sont, par définition, des représentations simplifiées. Des biais dans ces modélisations peuvent produire également des conséquences néfastes pour des élèves présentant certaines caractéristiques. S

upposons qu'un système ne prenne en compte que la vitesse de réponse des élèves pour lui recommander des exercices dont la difficulté s'adapte. Un élève ayant un handicap pourrait mettre un peu plus de temps à répondre aux exercices tout en répondant correctement à tous.

Cependant, le système ne lui proposera donc que des exercices trop simples, dégradant l'expérience d'apprentissage de cette personne.

C'est pourquoi il est également crucial d'évaluer les systèmes d'IA sous l'angle des biais algorithmiques et des discriminations reproduites ou générées, afin de garantir un traitement juste et inclusif.

Si ces technologies disposent d'un potentiel pour assister les enseignants et enseignantes, il est clair que des obstacles significatifs subsistent. Cependant, en veillant à un développement éthique et inclusif de ces systèmes, il est possible que ceux-ci soient de plus en plus présents dans la vie scolaire des élèves.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : The Conversation
Le 17/03/2024

POUR UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION (DE) TOUS LES JOURS

76 Chaque année, au printemps, dans bon nombre d'établissements de la maternelle au lycée, la Semaine de la presse et des médias dans l'école permet de « développer le goût pour l'actualité », tout en abordant avec les élèves des notions clés du travail journalistique, du décryptage de l'information, à travers des présentations du paysage médiatique ou des rencontres de rédactions.

Si cette manifestation a son importance, elle ne suffit bien sûr pas à mener à bien tous les objectifs énoncés ci-dessus. L'observation des pratiques informationnelles enfantines et adolescentes, comme l'analyse des situations d'apprentissage dans le monde scolaire mais aussi en famille, en médiathèques ou dans les communautés associatives, plaident incontestablement pour une banalisation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI).

Cette éducation est une pierre angulaire du développement d'une culture générale. Comment s'y prendre pour mieux l'ancrer dans le quotidien des jeunes générations ?

Une recherche d'informations quotidienne

Dès l'enfance, les pratiques informationnelles existent et participent du développement de loisirs et d'activités. Prenons l'exemple d'Emeline, 10 ans. Passionnée de botanique, elle effectue des recherches en ligne sur les plantes. De son côté, Aiden, 7 ans, utilise YouTube pour regarder « des vidéos de dessins pour avoir des techniques et des idées », et ensuite dessiner à son tour.

Dès l'enfance aussi, ces pratiques d'information témoignent d'un enjeu d'intégration sociale fort. Ainsi, Rémy, scolarisé en CM2, raconte l'importance de ses recherches sur les faits de jeu de son équipe de football préférée. Il les partage avec ses frères et son père car, à la maison, on n'a plus les moyens financiers de se rendre au stade : « Quand on en parle à l'école le lundi, c'est comme si j'étais allé à Bollaert ! »

Cette intrication des pratiques informationnelles avec le développement d'une personnalité et de ses goûts et la volonté de prendre sa place dans le monde monte en puissance avec l'âge.



Les collégiens et les lycéens rencontrés sur le terrain racontent le plaisir de s'informer en groupe, de partager leurs découvertes entre pairs, de s'interroger ensemble sur les informations auxquelles ils accèdent.

Dans toute leur diversité : non seulement sont évoquées les pratiques informationnelles médiatiques, dites d'actualité, mais aussi les pratiques informationnelles documentaires, extrêmement prégnantes dans la vie enfantine et adolescente.

[Voir la vidéo](#)

Contrairement à une vulgate répandue, et affirmée par des études aux contours flous et purement déclaratives, les enfants et les adolescents s'informent. Ils et elles s'informent sur leurs centres d'intérêt, leurs loisirs, mais aussi des sujets de société qui leur tiennent à cœur, à la manière de ces lycéennes qui



peuvent discuter longuement des violences sexistes et sexuelles. Elles effectuent une veille informationnelle rigoureuse sur le sujet par le moyen des réseaux sociaux numériques.

Adolescentes et adolescents s'informent avec un plaisir réel, lors de rituels qu'ils mettent en place, seuls, avec des pairs ou en famille. Vasco, lycéen de 17 ans, explique combien il aime « confronter « (ses) » informations avec celles de (sa) mère avec la télé. On n'est pas souvent d'accord, mais c'est ça qui est bien, on se parle ! »

Ces générations tirent parti de ressources informationnelles qui échappent souvent au regard des adultes, à l'instar de Hugo Décrypte, fortement plébiscité par les lycéens, ou encore des titres de presse régionale ou nationale, dont ils suivent les publications via les réseaux sociaux numériques. N'oublions pas non plus les créateurs et créatrices de contenu, qui tiennent une place importante dans l'écosystème informationnel des publics juvéniles, notamment pour nourrir leur curiosité envers l'information documentaire (sur la santé, la sexualité, ou encore la physique ou le cinéma).

77

Des rituels de familiarisation à l'information

Ces pratiques informationnelles ont besoin de soutien, et les enfants comme les adolescents apparaissent très demandeurs d'accompagnement dans le domaine, conscients notamment de la difficulté à évaluer l'information dans un contexte généralisé de défiance, ou encore à gérer la réception des images violentes en ligne. Ils sont aussi désireux de développer plus encore leurs connaissances informationnelles « pour réussir dans la vie, parce que l'information c'est un tremplin », comme le note Romane, 17 ans.

Les adolescents et les jeunes adultes rencontrés en enquête font part de rituels de familiarisation à l'information qu'ils considèrent comme fondateurs dans leur parcours. C'est le cas de Morgan qui, à 24 ans, tire le fil entre une expérience quotidienne de la lecture et de la discussion autour de la presse d'actualité à l'école primaire et son appétence actuelle, à l'âge adulte, pour la presse écrite : « Tu titres "De Mon Quotidien à Mad Movies" ! (rires) Sérieusement, je suis certain, ça me vient de là, le plaisir de la presse, tu vois, de prendre de l'info dedans, de savoir que je peux la partager, comme on faisait en primaire, quoi. »



D'autres évoquent des apprentissages structurants, lesquels ont pu être observés lors d'un suivi longitudinal de lycéens dans leur entrée dans les études supérieures et dans la vie professionnelle.

À 19 ans, Julie « ne remerciera jamais assez (son professeur documentaliste) qui lui a donné les bonnes cartes pour après ! », notamment en la sensibilisant au référencement bibliographique et au travail de sourçage de l'information.

Malheureusement, l'étude des parcours sur le long terme, et les enquêtes de terrain en milieu scolaire, montrent la difficulté à mettre en place une progression des apprentissages en éducation aux médias et à l'information. Les temps consacrés à l'information dans la classe, à son analyse comme à sa discussion, sont trop ponctuels.

Or, intégrer des apprentissages informationnels au sein d'un environnement médiatique et documentaire pour le moins complexe, comprendre des concepts essentiels comme l'autorité informationnelle ou encore la ligne éditoriale, développer une culture des sources, tout cela demande du temps.



Sortir du traitement évènementiel de l'éducation à l'information

Le traitement évènementiel de l'information, auquel se trouvent souvent contraints les acteurs de l'éducation aux médias et à l'information, ne permet absolument pas de relever le défi. Tout d'abord, parce que, nous l'avons vu, ce traitement n'est pas à la mesure de la quotidienneté – joyeuse – de la vie sociale des enfants et des adolescents, et des enjeux qu'ils ont à affronter chaque jour pour appréhender le flux d'informations et en traiter le contenu, quel que soit son statut.

Ensuite, la prise en charge des problématiques informationnelles et médiatiques ne saurait se limiter à la gestion d'un évènement en général tellement chargé émotionnellement (attentats, guerres) que la prise de distance nécessaire à la structuration de connaissances n'est pas possible.

Enfin, l'étude des trajectoires informationnelles des acteurs suivis sur le long terme et les interrelations avec les formations en EMI dont ils ont bénéficié montrent à quel point la dimension temporelle est cruciale. C'est ce qui favorise l'intégration de compétences et de connaissances abordées de façon répétée de manière à ce que des transferts soient envisagés et envisageables. C'est ainsi qu'en situation, dans un nouveau contexte, les jeunes concernés seront en mesure de convoquer de nouveau des ressources, des types d'usages ou de pratiques abordés.

Pour l'ensemble de ces raisons, c'est d'une éducation aux médias et à l'information du quotidien et au quotidien dont nos enfants et adolescents ont besoin, une éducation à la hauteur de la place qu'a l'activité informationnelle dans leur vie. C'est-à-dire une place quotidienne, profondément incarnée, sensible, joyeuse, et essentielle dans les sociabilités qu'ils mettent en œuvre, que ce soit avec la famille ou avec les pairs.

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Le Média social
Par Elsa GAMBIN le 6/06/2024

LI&DI : PRÉVENIR LES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE DÈS LA MATERNELLE

En mettant à disposition les compétences de professionnelles de Sessad pour des actions de prévention primaire au sein de plusieurs écoles de Nantes, le projet Li&Di entend diminuer les difficultés d'apprentissage, et limiter ainsi la survenue de situations de handicap évitables.

Ce matin d'hiver, dans l'école de la Beaujoire, un quartier prioritaire de l'est de Nantes, Élisabeth Cerat-Lagana et Flore Étienne, intervenantes Li&Di, s'affairent dans un modulaire. Les deux professionnelles, qui travaillaient auparavant au service d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad) Langage & Apprentissage, proposent un espace convivial pour un café-parents ouvert à tous.

Il faut donc installer cafetière et gâteaux, tapis de sol et jeux pour les plus petits qui accompagnent leurs parents, ainsi qu'une bibliothèque ambulante proposée par Flore, qui fourmille d'ouvrages pour enfants.

Cet espace de parole et de détente, au sein même d'un établissement scolaire, commence tout juste à se faire connaître grâce à sa régularité depuis janvier dernier.



Sébastien Salom-Gomis
pour Le Media Social

Des discussions informelles

Il a fallu du temps et de la patience, et accepter les matinées désertes. À présent, des mères s'y arrêtent après avoir déposé l'aîné, échangent avec les deux intervenantes, empruntent un livre adapté à une demande ou une problématique. Sommeil, langage, alimentation, activité ludique... Flore joue avec les petits qui vadrouillent dans l'espace jeux, l'ambiance est à la fois pudique et détendue.

« L'idée, à travers ces discussions informelles, c'est vraiment de faire du lien avec les parents, explique Élisabeth Cerat-Lagana, également responsable du projet. On échange sur le quotidien, la vie du quartier, la crèche... Parfois des mères se confient, certaines évoquent leur besoin de cours de français, leurs difficultés et questionnements... »

Il a fallu du temps et de la patience, et accepter les matinées désertes. À présent, des mères s'y arrêtent après avoir déposé l'aîné, échangent avec les deux intervenantes, empruntent un livre adapté à une demande ou une problématique. Sommeil, langage, alimentation, activité ludique... Flore joue avec les petits qui vadrouillent dans l'espace jeux, l'ambiance est à la fois pudique et détendue.

« L'idée, à travers ces discussions informelles, c'est vraiment de faire du lien avec les parents, explique Élisabeth Cerat-Lagana, également responsable du projet. On échange sur le quotidien, la vie du quartier, la crèche... Parfois des mères se confient, certaines évoquent leur besoin de cours de français, leurs difficultés et questionnements... »

Intervenir de façon précoce

L'expérimentation d'une durée de trois ans, initiée par l'Association pour adultes et jeunes handicapés (Apajh), part d'un constat que l'association aimerait voir évoluer. « En Loire-Atlantique, 3 400 enfants sont identifiés comme ayant un trouble de l'apprentissage (langage oral, écrit, coordination, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité – TDAH).

Nous faisons l'hypothèse que certaines de ces situations sont évitables en renforçant les compétences de tous les enfants dès l'entrée dans le parcours scolaire ».

L'objectif est donc de soutenir les enfants de 3 à 6 ans « pour qu'ils puissent développer leur plein potentiel d'apprentissage ».

Un espace pour la parole parentale

Pour monter ce projet, l'association s'est inspirée de diverses approches, tant au Québec, avec le dispositif « école-famille-communauté », qu'en France, avec le lieu « passerelle » de ATD Quart-Monde, à Lyon.

Quatre écoles à l'est de Nantes, et deux au sud (privées et publiques), ont accepté de participer au projet. Marine et Laurence, deux mères dont les enfants sont scolarisés à Notre-Dame-des-Batignolles, ont tout de suite été conquises par l'idée du café-parents du mardi matin. D'ailleurs elles sont là ce matin, dans une pièce sombre mais qui fait office de cocon pour le rituel.

Une bulle

« On est en congé maternité, alors c'est sympa socialement de pouvoir se retrouver, résume Laurence, qui apprécie que les intervenantes aient un livre à leur proposer pour chaque questionnement parental. On parle de choses et d'autres, du climat anxiogène et de comment rassurer nos enfants ». « Beaucoup de mamans n'osent encore pas trop... Pourtant c'est une bulle, un lieu privilégié pour tout dire. Je me sens la liberté de parler de ce que je veux », complète Marine.





S. Salom-Gomis

Ici, c'est Camille Gourvil qui intervient pour Li&Di. La jeune femme attend avec impatience les beaux jours pour mettre l'espace café dans la cour. « Rester 5-10 minutes debout avant d'aller au boulot, ce sera moins engageant pour certains parents que de s'asseoir dans une pièce close, indique la professionnelle, ergothérapeute de formation.

Les sujets évoqués sont larges, autour de la parentalité, de la fratrie, des émotions parentales. C'est un espace pour déposer ce qui les traverse, se donner des astuces entre parents aussi ». Être une intervenante extérieure et pénétrer dans les arcanes de l'Éducation nationale est en soi déjà une victoire.

80

Apprendre ses émotions dès 3 ans

Dans cette école, Camille anime des ateliers de compétences psychosociales (CPS) pour des groupes de petite et moyenne section. Elle passe par le jeu et la lecture pour apprendre aux enfants les différentes émotions, mais aussi à savoir les exprimer. Elle a d'abord pris le temps d'échanger avec les familles pendant trois mois lors du café-parents avant de proposer ces temps d'ateliers.

Et a également passé toutes les récréations dehors avec les professeures des écoles pour que les élèves se familiarisent avec elle.

Ce temps long permet aujourd'hui des moments d'atelier sereins et attendus. « Mon fils a un grand sourire quand il va à ces ateliers, a constaté Laurence. Je crois qu'il y a un gros besoin de parler de ses émotions pour cette génération Covid. Pendant un long moment, ils n'ont pas vu les expressions des visages... ». Déjà, la pause prend fin. Camille, l'intervenante, laisse les enfants retrouver leur classe, puis va chercher les six petits qui, ce matin, vont être suspendus à ses lèvres pour écouter l'histoire de « Bébé Babouin ».

Des ateliers pour tous

En cercle autour d'elle, les enfants sont attentifs et bavards. La professionnelle va les inciter doucement à exprimer leur ressenti avec l'aide de dessins ou en mimant les émotions. « Mais il a un peu peur, moyen peur ou très peur ? »

L'ergothérapeute a dix ans de Sessad derrière elle. Devant les difficultés d'apprentissage des enfants, qui deviennent avec le temps des troubles plus importants, l'équipe de Li&Di opte pour la guidance parentale, un étayage sans jugement qui vient dire « vous avez tout ce qu'il faut pour renforcer ça », explique Camille Gourvil. « Et surtout, les ateliers bénéficient à tous les enfants.

On ne fait pas de pré-repérage, sinon ça brise la confiance des parents. Donc oui, tous les enfants ont l'atelier chaque semaine. Pour renforcer le langage et les émotions, il faut s'inscrire dans la durée ».

Regards croisés



Du côté des professeures des écoles, l'intérêt est certain. Sophie Vautier, petite section, et Delphine Donné, moyenne section, ont été immédiatement séduites par l'expérimentation, et notamment l'institution d'ateliers CPS sur le temps scolaire. D'autant que Camille choisit de s'appuyer sur des outils et albums déjà utilisés en classe, avec lesquels les enfants sont donc familiarisés.

« Le côté préventif est très intéressant, assure Sophie Vautier. En temps normal on essaye de faire des repérages, oui, mais comment faire avec 30 élèves ?

Le regard croisé de personnes compétentes et extérieures est aussi un plus. Au quotidien, nous, on n'a pas forcément cette distance nécessaire ».



Une relation horizontale

Les enseignantes apprécient que cette présence permette d'aller plus en profondeur dans ces apprentissages-là, d'acquérir des connaissances sur la gradation des émotions, et de renforcer le lien aux parents. Sur ce dernier point, un principe est partagé par les intervenantes Li&Di : se définir comme telles, et non comme ergothérapeute, éducatrice spécialisée ou orthophoniste, pour ne pas donner la sensation d'une posture descendante et conserver une relation très horizontale.

« Certains parents ont simplement besoin d'aide ou de conseils, parfois parler suffit, une fois que la confiance est installée. En plus, les professionnelles ne se positionnent pas comme soignantes, cela aide », observe Delphine Donné. À terme, Camille Gourvil espère pouvoir proposer des ateliers parents-enfants, et aussi pendant les vacances scolaires.

81

Mobiliser les compétences

Alors que l'ergothérapeute termine son atelier CPS, dans la première école, sa collègue Élisabeth Cerat-Lagana, de son côté, va entamer son atelier sur le temps du repas. L'objectif est double : impliquer dans ce travail les Atsem et agents de cantine, et travailler le langage et le vocabulaire chez les enfants.

Que manges-tu ici ? À la maison ? Couleur, aspect, consistance, goût... La professionnelle s'appuie sur un outil de photolangage pour stimuler des petits qui, pour la plupart, rechignent devant leur assiette. « Il s'agit aussi d'inciter les agents de restauration à présenter, nommer la nourriture proposée.

Au début, ils étaient surpris qu'on pense à eux comme des adultes-repères pour les enfants. Mais l'idée est de se saisir des compétences de chacun. »



Prendre le temps... de voir les effets



Au mois de décembre, l'équipe s'est agrandie pour accueillir Aurélie Laisné-Cormier, par ailleurs orthophoniste dans un quartier prioritaire. Séduite elle aussi par le côté prévention du projet Li&Di, Aurélie propose une lecture d'albums lors des accueils périscolaires.

« Notre idée est d'amener du vocabulaire et de travailler le langage mais aussi de renforcer l'aspect «groupe», sachant que par ailleurs dans mon activité je suis tout le temps en relation duelle avec l'enfant », explique-t-elle.

Pensée (pour le moment) pour trois ans, l'expérimentation Li&Di a l'ambition de vraiment pouvoir suivre une cohorte d'enfants de la petite à la grande section. Cette première année, elle sert surtout à créer du lien avec les écoles et les partenaires de terrain, ainsi qu'à ajuster la logistique. À prendre le temps d'installer le projet dans les quartiers volontaires.

« Un luxe »

« C'est un peu un luxe d'avoir ce temps, sourit Élisabeth Cerat-Lagana. Sinon, ça aurait eu du mal à se mettre en place. On voit bien que ce n'est pas du tout naturel de croiser les compétences de tous les acteurs, c'est difficile de sortir du cadre. Li&Di, ça vient ébranler ça ».



Une évaluation du dispositif est prévue. À cet égard, l'Instance régionale d'éducation et de promotion santé (Ireps) des Pays de la Loire et l'université de psychologie de Nantes espèrent dans l'été une réponse à leur demande de financement Cifre (dispositif des conventions industrielles de formation par la recherche). Le ou la doctorante recrutée pourrait ainsi suivre la recherche-action en croisant le regard entre les domaines de la psychologie et de la promotion de la santé.

Transposer l'expérience

82

Cécilia Sallé, directrice du pôle Loire-Atlantique de l'Ireps, souligne que l'instance a rapidement eu envie de s'investir dans l'évaluation.

« Nous pouvons vraiment apprendre de ce projet : comment chacun peut être acteur de la prévention et transposer l'expérience ensuite ailleurs. Cette innovation « quartier-école-famille » va nous permettre de mieux questionner les déterminants, notamment environnementaux, des problématiques étudiées. »

Un challenge



Pour l'Ireps, trois questions principales se posent : Le projet est-il une réussite ? Quels effets sur les enfants et les autres acteurs ? Quelle transférabilité et à quelles conditions ? Pour l'Apajh et les intervenantes, l'enjeu est de taille. Sortir de sa zone de confort, tester de nouvelles approches, intervenir auprès de tous les enfants...

Élisabeth Cerat-Lagana et son équipe acceptent le challenge avec enthousiasme, solides sur leurs appuis. « Nos compétences sont issues de notre pratique en Sessad. La prévention primaire, on n'était certes pas attendus dessus, mais nos pratiques professionnelles ont justement ce regard qu'on ne retrouve pas ailleurs en la matière. »

« Un espace pour la parole parentale »

CONTACT :

Tél. : 02 40 14 04 71

ou 07 70 26 02 37 /

e-mail :

contact.li-di@apajh44.org

site web :

<https://www.apajh44.org/li-di/>



Laurence apprécie de trouver un espace de parole



Marine voit Li&Di comme une bulle privilégiée

Photos : Sébastien Salom-Gomis pour Le Media Social

TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : les pros de la petite enfance
Par Isabelle Hallot le 10/06/2024

MALTRAITANCE CHEZ L'ENFANT : IL FAUT SORTIR DU DÉNI POUR L'ACADÉMIE NATIONALE DE MÉDECINE

Dans un communiqué qu'elle vient de publier, l'Académie nationale de médecine souligne l'importance cruciale de reconnaître et de traiter la maltraitance chez l'enfant, un problème souvent nié malgré ses conséquences graves sur la vie physique et psychique des victimes.

La Convention des Droits de l'Enfant, adoptée par l'ONU en 1989, a élargi la définition de la maltraitance pour inclure les enfants en danger, couvrant les agressions physiques, psychologiques, sexuelles, ainsi que les négligences. La maltraitance peut affecter tous les milieux sociaux et une mauvaise représentation médiatique peut retarder la reconnaissance des signes de maltraitance.

Le déni et l'absence de diagnostic augmentent le risque de répétition des violences, pouvant mener à des séquelles graves voire au décès de l'enfant.

Nécessité d'une prise en charge immédiate et spécialisée

Devant le moindre soupçon de maltraitance, une hospitalisation immédiate est nécessaire pour protéger l'enfant et évaluer sa situation. Les signes de maltraitance sont variés et parfois cachés, rendant le diagnostic difficile et nécessitant une expertise pédiatrique spécialisée.

Les blessures infligées aux enfants maltraités sont souvent plus graves que celles des accidents, incluant des lésions cutanées, des fractures, des lésions cérébrales et oculaires. Le diagnostic doit être posé par une équipe pluridisciplinaire après une analyse rigoureuse du contexte médical. Les effets de la maltraitance psychologique peuvent se manifester des années plus tard, affectant le développement de l'enfant.



Freepik

LES INFOS PROFESSIONNELLES EN

Approche globale et préventive

La prise en charge de la maltraitance infantile doit inclure l'enfant, sa famille et l'auteur de la maltraitance, avec pour priorité la protection de l'enfant. Les professionnels de santé se trouvent dans une position délicate, devant protéger l'enfant sans savoir souvent qui est l'auteur des violences.

L'enquête sur les faits relève des autorités judiciaires. La prévention et la sensibilisation aux effets néfastes du déni sont essentielles. L'Académie nationale de médecine encourage vivement les recherches en matière de prévention pour mieux protéger les enfants maltraités.

Source : www.academie-medecine.fr



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : Ouest france
Par Stéphanie BAZYLAK le 27/03/2024

REPORTAGE. « J'EN RESSORS GRANDI » : IMMERSION DANS UN STAGE POUR PARENTS VIOLENTS

Comme les auteurs de violences conjugales, les parents violents ou négligents ont désormais l'obligation de suivre un stage de responsabilisation. Deux jours pour se questionner et penser leur parentalité autrement que dans un rapport de force. Nous avons suivi l'un des huit stages de responsabilisation parentale programmés à Nantes en 2024.

Ceux qui viennent ici ne le crient pas sur les toits. Ils sont neuf hommes et trois femmes ce lundi-là, réunis pour deux jours de stage de responsabilité parentale imposé par un magistrat à des parents qui ont commis un acte de violence ou de négligence.

Douze parfaits inconnus, âgés de 29 à 61 ans, toutes catégories sociales confondues, qui vont devoir partager une partie de leur intimité. À commencer par la raison de leur présence ici, dans une salle discrète d'un bâtiment administratif du centre-ville de Nantes.

« Faire réfléchir »

Eric (1) est le premier à prendre la parole. « J'ai des relations compliquées avec ma fille de 17 ans. Je lui ai mis une giflette, et voilà où j'en suis », explique cet homme divorcé, 53 ans, deux enfants.

Les autres se lancent. Ici une fessée, là un enfant plaqué sur un lit, un autre cinglé avec un câble de téléphone. « Ma fille n'a même pas été touchée, elle a esquivé la giflette de son père », se défend Brigitte, mère quinquagénaire de deux ados. Chaque stagiaire raconte son histoire.

Celle qu'il veut bien dévoiler. « La plupart minimisent ou banalisent leurs gestes, de manière consciente ou inconsciente », glisse Peggy Leblanc, assistante sociale, animatrice du stage organisé par l'association départementale d'accompagnement éducatif et social (Adaes 44).

La responsabilité du geste est quasiment toujours reportée sur l'enfant ou l'adolescent. Fort caractère, mauvaise attitude, chambre pas rangée, table pas débarrassée, règles non respectées... Tout y passe. Sauf la remise en question individuelle des stagiaires.

« Ce stage est là pour vous faire réfléchir par rapport à vous, rappelle Christophe Gouraud, le second animateur, également travailleur social à l'Adaes 44, qui les écoute religieusement depuis le début. Vous devez vous demander pourquoi vous n'avez pas réussi à gérer votre colère ».

Sylvain tique. « On peut être poussé à bout ». « Peu importe les circonstances, l'acte, vous en êtes le seul responsable », répond Christophe Gouraud.

« Faudrait plus mettre de limites, maintenant ! »

À la pause, la pudeur des stagiaires s'évapore avec les volutes de café. À l'écart, dans la cafétéria, les langues se délient, les coudes se resserrent. Tous partagent leur agacement d'être là.

« Faudrait plus mettre de limites, maintenant ! Ça va être le chaos, la société de demain », philosophe un quadragénaire.

Retour en salle. Le chef du pôle famille du parquet de Nantes est là pour remettre les choses dans le contexte légal. Imposé dans le cadre d'une condamnation judiciaire pour les uns, ce stage est une alternative aux poursuites pour d'autres et ne fera l'objet d'aucune inscription au casier judiciaire.

« L'autorité parentale doit s'exercer sans violence, qu'elle soit physique ou psychologique », rappelle Martin Genet, procureur adjoint.

« Les choses évoluent »

13 h 30. Deux avocates ont pris le relais avec un quiz auquel les stagiaires se prêtent de bonne grâce. « Il ne viendrait à l'idée de personne de mettre un enfant de huit ans à la mine, pourtant c'est de là d'où on vient. Les choses évoluent et c'est tant mieux », plaide Catherine Roussel, avocate bénévole.

« La loi dit maintenant que porter la main sur un enfant n'est pas tolérable, c'est un rapport de force qui n'est plus acceptable. Avant, la claque clôturait le débat. Aujourd'hui, il ne faut pas le clôturer. Et on est là pour vous donner des pistes ».

Il faut attendre le lendemain pour que les résistances cèdent. Le déclic a lieu lors de la présentation d'un film sur les conséquences des violences sur le développement et la santé des enfants. « Il n'y a pas de violences graves ou moins graves, toutes activent le réseau de la douleur et de la peur dans la tête de vos enfants », commente le Dr Gaëlle Pendezec, pédiatre référente de la protection de l'enfance au Conseil départemental. « Ce n'est pas ça qui va le rendre plus intelligent, au contraire ».

Sami, père de cinq enfants en bas âge, semble réaliser l'impact de son geste à cet instant. « Vous devriez montrer ce film à tous les parents ».

« J'en ressors grandi »

La deuxième journée est moins formelle, plus tournée vers les exercices pratiques. Et plus propices aux confidences. « J'ai déposé mon fils au collège ce matin, il m'a souhaité bon courage et m'a dit qu'il était désolé, raconte Sylvain, divorcé, père de deux enfants. Je lui ai répondu que c'était moi qui étais désolé et on s'est fait un câlin ».

À l'heure du bilan, la prise de conscience semble réelle. « Je suis arrivé ici en me disant que j'allais être jugé, j'en ressors grandi », lâche Stéphane, trentenaire tatoué au débit mitraille.

Les tensions s'apaisent, la discussion se fait plus fluide. « Il faut écouter la colère en vous, quand vous sentez que ça monte, il faut agir », suggère Christophe Gouraud. Respirer, dire son émotion, s'éloigner un instant. Les conseils fusent. « Pensez à la communication avec vos enfants, le repas est un moment privilégié pour cela, sans télévision ».

Dans quelques jours, les deux animateurs reverront chaque stagiaire en entretien individuel pour faire le point et tenter de convaincre les récalcitrants. Comme Brigitte et Eric, qui repartent ce mardi avec leurs certitudes.

Et leur colère. « Le stage n'est pas magique, mais il oblige à se remettre en question, estime Peggy Leblanc. Il s'inscrit dans un mouvement de la société de changer les comportements des parents avec leurs enfants ».

Le tribunal de Nantes a programmé huit stages de responsabilité parentale en 2024. Autant que les stages obligatoires pour les auteurs de violences conjugales lors de leur lancement en 2014. Il y en a désormais une soixantaine.



Christophe Gouraud et Peggy Leblanc, les deux travailleurs sociaux de l'Adaes 44, chargés d'animer le stage de responsabilité parentale à Nantes. | OUEST-FRANCE

(1) Tous les prénoms ont été modifiés.



AF

Source ayant permis ce relais bibliographique : Le Média social
Par Noémie COLOMB le 1/07/2024

ENFANTS À DOUBLE VULNÉRABILITÉ : COMMENT SE CONSTRUISENT DES ACCOMPAGNEMENTS CROISÉS

Des professionnels de la protection de l'enfance et du handicap ont présenté, dans un colloque, des initiatives permettant de décroiser les deux secteurs.

Ces actions sont érigées en exemple par la Cnape et l'Unapei dans leur plaidoyer en faveur des enfants à double vulnérabilité.

Comme en écho au [congrès de l'Unapei](#) qui, le 13 juin dernier, s'était concentré sur les situations complexes, la Cnape a organisé un colloque sur la protection des enfants handicapés, les 24 et 25 juin à Paris.

Les deux organisations viennent en effet de rendre public [un plaidoyer](#) pour « déjouer les pertes de chances de ces enfants doublement vulnérables », qui représentent « un enfant sur quatre » soutenu par l'un des deux secteurs.

Et après que des adhérents de l'Unapei ont présenté des dispositifs associant les professionnels du handicap et de la protection de l'enfance pour accompagner ce public, d'autres initiatives innovantes ont été proposées aux membres de la Cnape le 25 juin.



Des Camsp en soutien des assistants familiaux

Premier exemple, le dispositif Arefa (« Accompagnement renforcé des enfants en famille d'accueil ») déployé dans le Nord et qui vise les enfants de moins de trois ans placés chez des assistants familiaux. Son ambition est double : repérer d'éventuels retards de développement chez les tout-petits, et soutenir les familles d'accueil devant faire face aux troubles de l'enfant.

Financée par l'agence régionale de santé (ARS) et le département, cette expérimentation, qui a débuté en octobre 2021, implique trois centres d'action médico-sociale précoce (Camsp) ainsi que l'aide sociale à l'enfance (ASE).

« Les troubles du comportement d'un enfant peuvent désorganiser la famille d'accueil, qui va se re-



Le 25 juin, lors du colloque de la Cnape, des professionnels ont présenté leur dispositif pour accompagner les enfants à la fois protégés et handicapés. NC

trouver en difficulté, avec un risque de rupture de l'accompagnement », explique Sandrine Lanco, neuropédiatre et directrice d'un des Camps.

Or, ces troubles peuvent avoir différentes origines, être d'ordre psycho-affectif, en lien avec des traumatismes, ou relever d'un trouble du neurodéveloppement (TND), qu'il faut prendre en charge le plus précocement possible. « Sachant que des négligences graves peuvent aussi favoriser l'apparition de TND », poursuit-elle.

Bilans et séances de soins

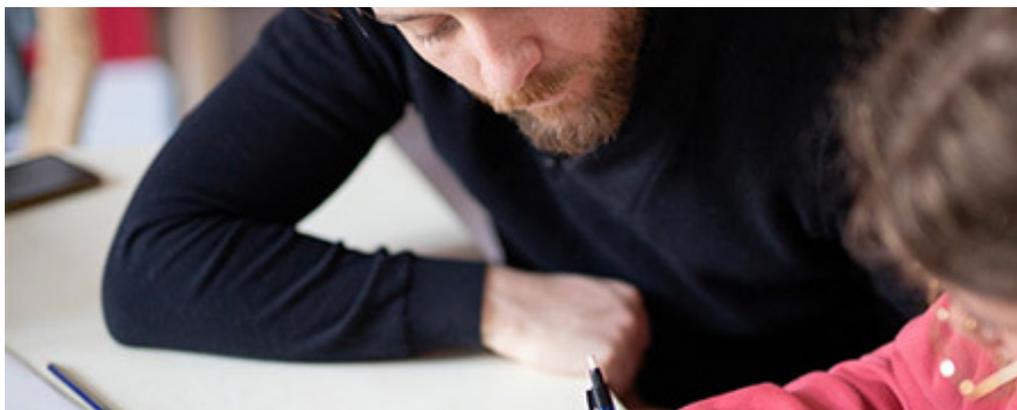
Le dispositif propose des bilans développementaux (psychomoteur, psychologique, ergonomique...) et des séances de soins aux enfants que leur a adressés le médecin de PMI. « Les assistantes familiales participent aux consultations, ce qui permet parfois de déconstruire leurs représentations face à un enfant manifestant ces troubles, qu'il s'agisse de difficultés de sommeil ou d'alimentation, par exemple », poursuit Sandrine Lanco.

Des visites à domicile leur sont aussi proposées pour les conseiller dans l'aménagement de leur logement, et des groupes de parole leur permettent d'échanger entre pairs, « afin que leurs difficultés ne soient pas vécues comme un échec professionnel ».

Plateforme

Autre initiative, la réorganisation de l'Institut Fernand Déléigny, géré par la Sauvegarde du Nord, en une plateforme de onze services relevant du handicap et de la protection de l'enfance.

Pilotée par une direction commune, elle regroupe notamment un service de milieu ouvert, un centre d'accueil de jour, une maison d'enfant à caractère social (Mecs), un dispositif institut thérapeutique éducatif et pédagogique (Ditep), des places de services d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad) réservées aux enfants de l'ASE, ou encore [une équipe mobile « cas complexe »](#).



© Lucie Pastureau

Objectif de la plateforme, qui accompagne plus de 630 enfants : « Créer des parcours d'accompagnement permettant de répondre aux besoins des jeunes, en particulier ceux qui nécessitent l'intervention des deux secteurs », explique Franck Depière, directeur de l'institut.

Culture commune

Pour aboutir à ce décloisonnement, des travaux collaboratifs ont été menés afin de « développer une culture commune entre les professionnels des deux champs », complète Alexis Baeyens, directeur adjoint. « Petit à petit, ils se sont rendu compte qu'il y avait des liens possibles à faire », relève-t-il. Par exemple, « les professionnels du Ditep avaient peu l'habitude des informations préoccupantes, voire les redoutaient ». Côté protection de l'enfance, les éducateurs ne savaient pas constituer un dossier MDPH. « Il y avait donc un rapport gagnant-gagnant à instaurer », poursuit-il.

Des formations conjointes ont été mises en place, et des postes de chefs de service communs aux deux secteurs instaurés. Le fonctionnement en plateforme permet d'« être ressources les uns pour les autres » et de partager des outils : ainsi, par exemple, la MeCS réutilise le planning destiné aux enfants du Ditep car cette présentation basée sur des pictogrammes « participe à la sécurisation des enfants ».

Projet pour l'enfant

Au final, « la philosophie du projet est que, tout en gardant son périmètre d'intervention, les équipes s'échangent des bonnes pratiques, voire conflictualisent leurs points de vue », résume Franck Depière.

L'ambition des deux directeurs est maintenant de « poursuivre le brassage des professionnels et de travailler sur la notion de projet pour l'enfant », afin qu'il n'y ait plus qu'un seul, associant les accompagnements des deux secteurs.

Les propositions de la Cnape et de l'Unapei pour les enfants à double vulnérabilité

Après leurs travaux communs, la Cnape et l'Unapei présentent 18 recommandations pour accompagner les enfants à double vulnérabilité. Elles plaident notamment pour « positionner précocement, particulièrement auprès des familles ayant un enfant en situation de handicap, l'intervention des services de prévention en protection de l'enfance (accompagnement à la gestion du budget familial, aide éducative à domicile) afin d'agir sur les difficultés dès leur apparition ».

Autre suggestion : étendre les agréments des structures médico-sociales notamment les Sessad avant 6 ans pour leur permettre d'accompagner les jeunes enfants handicapés accueillis en protection de l'enfance.

Des propositions visent aussi à « créer une culture commune entre l'ensemble des futurs travailleurs sociaux dès leur formation initiale » et à financer des temps d'immersion et d'analyse de pratiques croisées entre les deux secteurs.



OCTOBRE

AF

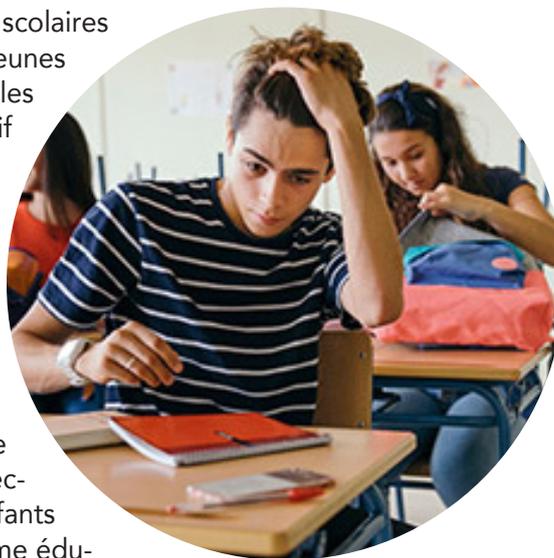
Source ayant permis ce relais bibliographique : Le Média Social
Par Noémie COLOMB Le 10/09/2024

FRANCE STRATÉGIE DÉCRYPTE LA SCOLARITÉ «HEURTÉE» DES ENFANTS DE L'ASE

Une note de France stratégie met en lumière les difficultés scolaires des enfants de l'aide sociale à l'enfance (ASE). Alors que ces jeunes sont peu nombreux à accéder à l'enseignement supérieur, les auteurs appellent à faire de la réussite scolaire «un objectif explicite du placement».

Comment les jeunes de la protection de l'enfance s'en sortent-ils à l'école ? Plutôt mal à en croire France Stratégie qui publie, une semaine après la rentrée des classes, une note sur la construction des parcours scolaires des jeunes pris en charge en protection de l'enfance.

Pour cela, les chercheurs ont comparé les données de l'Étude longitudinale sur l'accès à l'autonomie des jeunes en protection de l'enfance (Élap) – en ne tenant compte que des enfants nés en France qui ont suivi toute leur scolarité dans le système éducatif français – à celles relatives à la population générale. Leur propos est également fondé sur l'exploitation de recherches qualitatives sur les enfants placés.



89

40 % de redoublement

Il en ressort que ces enfants présentent des « parcours scolaires souvent heurtés ». En témoignent, des « taux de redoublement particulièrement élevés » : 40 % des jeunes interrogés dans l'étude avaient redoublé à l'école primaire, soit une proportion 2,5 fois plus élevée que celle constatée pour l'ensemble des jeunes du même âge nés en France (16 %).

En outre, leurs parcours sont marqués par des périodes de déscolarisation qui progressent à partir de l'âge de 11 ans. Ils sont aussi beaucoup plus nombreux à avoir fréquenté une classe de l'enseignement spécialisé, qui scolarise des mineurs en grande difficulté ou en situation de handicap : c'est le cas pour 28 % des jeunes placés nés en France interrogés dans l'enquête, contre seulement 4 % de l'ensemble de ce public.

À 17 ans, quasiment 20 % des enfants placés nés en France ont des difficultés pour lire ou écrire le français.

Voie professionnelle

Résultats, les trajectoires scolaires de ces jeunes « se distinguent par une orientation précoce dans la voie professionnelle courte et par un faible accès à l'enseignement supérieur », avancent les auteurs. Une petite moitié (46 %) des jeunes placés âgés de 18 à 22 ans est titulaire d'un diplôme professionnel, et plus souvent d'un CAP-BEP (30 %) que d'un bac professionnel (16 %).



En comparaison, les jeunes du même âge sont bien moins nombreux à avoir obtenu un diplôme dans la voie professionnelle (26 %) et lorsque c'est le cas, la moitié est allée jusqu'au bac professionnel.

Cette prépondérance de la voie professionnelle dans les parcours des jeunes placés a pour conséquence « leur éviction de la voie générale » : seuls 12 % possèdent un bac général ou un diplôme de l'enseignement supérieur, soit trois fois moins que pour l'ensemble des jeunes (39 %).

Contexte institutionnel

Outre des difficultés scolaires, cette « orientation massive » dans la voie professionnelle résulte aussi du système de la protection de l'enfance qui fait sortir les jeunes du dispositif de placement à 18 ans et les contraint à une autonomie financière « dès cet âge couperet », rappellent les auteurs.

Dans ce contexte institutionnel, conscients que ces enfants ne peuvent pas compter sur la solidarité familiale, « les professionnels de l'ASE les découragent souvent, dès 15 ans, de poursuivre des études supérieures ».

Objectif du placement

Et si la  « [loi Taquet](#) » de février 2022, en prolongeant l'accompagnement jusqu'à 21 ans, devrait faciliter l'accès des jeunes placés à l'enseignement supérieur, cela suppose de faire de la réussite scolaire « un objectif explicite du placement », préviennent les auteurs.

Dans une partie de la note, ils rappellent en effet que « la plupart des travaux montrent que les attentes scolaires des éducateurs à l'égard des jeunes placés en établissement sont (...) souvent peu ambitieuses, nourries par (...) une représentation négative de leur parcours scolaire et une anticipation pessimiste de la fin du placement ».

Plus globalement, les auteurs constatent que « la scolarité est souvent reléguée au second plan dans le travail des éducateurs spécialisés, considérée comme une tâche subsidiaire ».

Coopération avec l'Éducation nationale

Mais pour France Stratégie, l'amélioration de la scolarité des jeunes de l'ASE doit aussi passer par « une meilleure coopération entre l'Éducation nationale et les services de l'ASE ». Les auteurs de la note remarquent en effet que les enseignants s'estiment insuffisamment formés sur la protection de l'enfance. Ils peuvent éprouver des difficultés à repérer les interlocuteurs en charge de l'enfant placé et à établir avec eux des collaborations, « d'autant que la rotation des travailleurs sociaux et leur manque de disponibilité constituent des freins supplémentaires ».

Enfin, les auteurs invitent à mettre en place un suivi statistique régulier, afin d'apprécier les effets des politiques menées et pour suivre sur le long terme les trajectoires de vie de ces jeunes placés en protection de l'enfance.



TOUS

Source ayant permis ce relais bibliographique : info.gouv.fr
Le 11/10/2024

LA SANTÉ MENTALE, GRANDE CAUSE NATIONALE EN 2025

Le Gouvernement a présenté, jeudi 11 octobre 2024, les quatre objectifs prioritaires pour promouvoir la santé mentale, érigée Grande cause nationale pour l'année 2025.

Après [l'activité physique et sportive en 2024](#), la santé mentale sera la Grande cause nationale pour l'année 2025.

Cette question touche presque un Français sur cinq, a souligné le Premier ministre, Michel Barnier, [en visite dans la Vienne](#), jeudi 10 octobre 2024.

Les priorités de la Grande cause nationale 2025 ont été détaillées le même jour au Conseil des ministres par la ministre de la Santé et de l'Accès aux soins, [Geneviève Darrieussecq](#).

La Grande cause nationale 2025 s'articulera autour de quatre objectifs prioritaires :



✓ **la déstigmatisation**, afin de changer le regard des Français sur les troubles psychiques et les troubles mentaux,

✓ **le développement de la prévention et du repérage précoce**, par la sensibilisation et la formation dans toutes les sphères de la société,

✓ **l'amélioration de l'accès aux soins** partout sur le territoire français, par la gradation des parcours, le développement des nouveaux métiers de la santé mentale en veillant aux soins des personnes les plus fragiles et présentant les troubles les plus complexes. Michel Barnier a notamment annoncé

vouloir doubler d'ici à trois ans le nombre de maisons des adolescents, qui sont actuellement 125 sur le territoire national,

✓ **l'accompagnement des personnes concernées** dans toutes les dimensions de leur vie quotidienne, comme la formation, l'emploi, le logement, l'accès aux loisirs, etc.

Le Gouvernement a rappelé l'importance de s'appuyer sur les actions déjà engagées en la matière, notamment la feuille de route nationale [Psychiatrie et santé mentale 2018-2026](#).

Chaque ministère est invité à développer sa feuille de route, qui s'inscrira dans la stratégie globale coordonnée par la ministre de la Santé et de l'Accès aux soins et la ministre déléguée en charge de la coordination gouvernementale.





NEWSLETTER DE L'ANAMAAF DECEMBRE 2024



Une illustration de l'évolution du métier d'AM :

Lien vers un article intéressant : La PMI, le RPE, Pajemploi...
le témoignage de Catherine assistante maternelle depuis 30 ans !

[LIRE](#)

Dans la presse, nous avons sélectionné pour vous de courts articles sur ces sujets importants.



Service Public de la petite Enfance

>> Lien vers article : Le SPPE grande priorité d'Agnès Canayer
« Nous lançons un groupe de travail sur les modes de financement de l'accueil du jeune enfant »

[LIRE](#)



AF : Protection des enfants :

« Depuis plus d'un an la délégation aux droits de l'enfant présidée par Perrine Goulet (Députée, Les Démocrates), mène des auditions sur la protection des enfants (16 auditions, 51 personnes) et des prises de connaissance de travaux de différentes instances).

Les propositions rendues publiques le 19 novembre pourraient être retenues dans une future proposition de loi, déposée début 2025. « Nous allons aller jusqu'au bout, a martelé Perrine Goulet. Nous savons maintenant ce qu'il faut faire. »

>> Lien vers article : «La Délégation aux droits des enfants : des propositions concrètes pour améliorer la protection de l'enfance»

[LIRE](#)



AF >> Lien vers article Répit, actes usuels, contrôles :

une proposition de loi pour les assistants familiaux

[LIRE](#)



Tous - Attractivité des métiers -

Les cinq ministères sociaux viennent de lancer une campagne de valorisation des métiers du soin et de l'accompagnement social par le biais d'une nouvelle plateforme, d'affiches et d'un compte Tik Tok.

>> Lien vers la plateforme : [Prendresoin.fr](#)

