

SÉMINAIRE MONDIAL DE L'OMEP
NOURRIR LA PAIX AVEC LES ENFANTS

Québec 2008

ACTES

BIENVENUE

C'est avec plaisir que je m'associe au Séminaire mondial de l'OMEP.

Le thème du colloque, *Nourrir la paix avec les enfants*, nous rappelle que les enfants sont notre avenir. En leur transmettant les valeurs de paix, de tolérance et de solidarité, nous construisons un monde meilleur.

Bienvenue à Québec!

**Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de la
Famille du Québec**

Lorsque l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) a été fondée en 1948, bien peu d'organisations défendaient l'importance de l'éducation et du bien-être des jeunes enfants. Plusieurs le font maintenant, mais l'OMEP demeure la seule qui ait ce caractère mondial avec près de 65 comités de tous les continents. Nous soulignons donc avec une immense fierté les 60 ans de ténacité et de persévérance de notre ONG, plus que jamais vivante grâce au bénévolat, à la solidarité et à la détermination de ses membres.

Merci à l'OMEP-Canada de nous accueillir autour du thème «Nourrir la paix avec les enfants». La paix, sujet intrinsèquement lié à l'origine de notre organisation, a été l'objet de son travail à plusieurs reprises depuis sa fondation. Il s'agit donc d'un thème fondamental, très pertinent en cette année de double anniversaire.

Ingrid Pramling Samuelsson, présidente mondiale de l'OMEP

C'est un plaisir pour moi de vous accueillir au séminaire *Nourrir la paix avec les enfants* organisé par OMEP-Canada, en cette année de son 50^e anniversaire. Le séminaire constitue une plate-forme unique pour rassembler en un même lieu ceux et celles qui travaillent déjà en ce sens et j'espère que l'énergie qui s'en dégagera viendra renforcer votre engagement à l'égard de la petite enfance et de l'éducation préscolaire.

Nous avons pu compter sur plusieurs appuis pour réaliser cet événement. D'abord, je remercie les membres du conseil d'administration ainsi que les membres de l'équipe organisatrice du séminaire qui ont transformé en réalité ce projet ambitieux. Je profite de l'occasion pour souligner l'engagement de nos conférenciers, la contribution du gouvernement canadien, le support remarquable du gouvernement du Québec et pour remercier toutes les entreprises et les organismes qui nous commanditent.

À tous, je dis merci, merci d'être là et spécialement à ceux et celles qui sont venus de loin, car je demeure convaincue que c'est en unissant nos forces, notre volonté et nos connaissances que nous pourrions véritablement changer le cours des choses.

Ginette Beauséjour, présidente d'OMEP-Canada

C'est avec fierté que toute l'équipe organisatrice vous offre un programme au thème large qui fait appel à l'engagement de tous. Nous espérons qu'il sera à la hauteur de vos attentes et à celle du travail que nous avons consacré à sa préparation et à votre accueil.

Nous avons cherché à vous présenter les multiples facettes de l'éducation des jeunes enfants à la paix, du point de vue des chercheurs et des praticiens de divers milieux de la petite enfance, de même qu'à partir de témoignages vécus. Des personnes ressources de grande qualité ont accepté notre invitation à partager avec vous leur réflexion. Les expositions parallèles vous permettront de prendre connaissance de très intéressants travaux de recherche, projets pédagogiques et programmes, ainsi que de diverses ressources en éducation des jeunes enfants. Notre voisine, la bibliothèque Gabrielle-Roy, vous convie aussi à l'exposition *Mots de paix* qui vaut le détour.

Bienvenue à tous les membres de l'OMEP et à tous ceux et celles qui sont venus nourrir la paix avec nous à Québec, lieu de tous les anniversaires en 2008!

Madeleine Baillargeon, secrétaire générale, Séminaire de l'OMEP 2008

CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

Sous la présidence d'honneur de Monsieur Paul Gérin-Lajoie,
premier titulaire du ministère de l'Éducation du Québec

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Une éducation de qualité au service de la paix

Michèle Stanton Jean, présidente de la Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa,
Ontario



CANADIAN COMMISSION FOR UNESCO
COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO

www.unesco.ca

Madame l'Ambassadrice de bonne volonté de l'UNESCO,
Mesdames,
Messieurs,

Je suis très heureuse de vous accueillir aujourd'hui à Québec pour cette rencontre internationale consacrée à l'éducation à une culture de la paix, et organisée dans le contexte de la Décennie internationale d'une culture de la non violence et de la paix au profit des enfants du monde proclamée par les Nations Unies.

Je souhaite tout d'abord exprimer mes sincères remerciements à la présidente de l'OMEP Canada, Mme Ginette Beauséjour et à la vice-présidente Amérique du Nord et Caraïbes, Mme Madeleine Baillargeon, deux championnes infatigables des droits des enfants, pour leur hospitalité au cours des prochains jours. Je dis merci également à toute l'équipe qui les entoure.

L'UNESCO a pu bénéficier de relations étroites avec l'OMEP depuis sa création en 1948. Depuis, votre organisation s'est développée et est devenue une force majeure pour l'éducation des enfants de moins de huit ans.

La présence de nombreux spécialistes venus d'institutions très prestigieuses honore ce Séminaire mondial qui permettra d'engager une réflexion collective sur l'éducation de la petite enfance à la paix et sur la manière dont cette réflexion pourrait utilement irriguer les façons de faire et de penser d'organisations comme l'UNESCO et l'OMEP.

Cette rencontre, comme vous le savez, est souhaitée par la Commission canadienne pour l'UNESCO qui ressent plus que jamais le besoin d'anticiper les grandes tendances et défis de notre temps. En effet, les problèmes auxquels les états membres des Nations Unies sont aujourd'hui confrontés sont de plus en plus complexes et appellent des pistes d'action innovantes et efficaces dont la plus grande partie reste à inventer.

Nous savons tous et les experts, aussi bien du domaine économique que du domaine social, l'avouent : les stratégies de développement utilisées jusqu'à maintenant sont en grande partie, une faillite. Alors que toutes les nations et particulièrement les plus démunies, sont confrontées à une explosion des prix du pétrole, à une crise agro-alimentaire et à des défis environnementaux dont on ne cesse de réévaluer l'ampleur, il devient impératif de se demander comment nourrir non seulement les corps mais aussi les esprits. Particulièrement, il devient impératif de se demander comment « Nourrir la paix avec les enfants », non seulement en ce qui concerne les générations actuelles, mais aussi les générations futures.

Cette capacité de compréhension et d'anticipation dans un monde toujours plus globalisé est essentielle. Il nous faut en effet éclairer le débat public, et imaginer des réponses stratégiques à long terme en élaborant des politiques et des orientations concrètes. Il nous faut aussi aider l'UNESCO, en tant qu'organisation en amont, à mieux penser ses politiques de recherche et de développement.

C'est en effet la vocation naturelle d'une organisation vouée à la coopération internationale que de formuler des lignes d'action, et idéalement, de construire une vision prospective pour informer l'action.

L'essentiel des questions que nous traitons nécessite des analyses à long terme basées sur des données probantes et une réflexion critique. Je pense en particulier, bien sûr, au thème du Séminaire, Nourrir la paix avec les enfants, mais aussi aux thèmes de l'éducation pour tous, du développement durable, du changement climatique, de l'eau, de la bioéthique, du patrimoine culturel, des nouvelles formes de circulation du savoir et de l'information pour ne citer que ceux-là.

Dans cette perspective, l'UNESCO s'est dotée d'un Institut de la Statistique situé à Montréal afin de fournir aux décideurs ses recommandations et des données chiffrées de grande qualité. En effet, il ne suffit pas d'avancer des arguments, mais de faire en sorte que ceux-ci soient basés sur des données valides et sur des évaluations a posteriori de qualités, ce qui fait souvent défaut, vu la diversité des modes de collectes de ces données, Cette poursuite d'une bonne définition des données à collecter et de l'harmonisation de celles-ci est une des tâches importantes de l'Institut de la Statistique de l'UNESCO

L'UNESCO publie d'ailleurs chaque année un Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous qui offre à la communauté internationale un instrument de travail unique en matière de données, d'analyses et de projections. J'engage toutes les parties prenantes du développement et de l'éducation à s'en servir comme d'un instrument de référence pour comparer les expériences des pays, comprendre l'impact positif de politiques spécifiques, mais aussi pour reconnaître qu'il n'y a pas de progrès sans vision ni sans engagement politique.

Les progrès considérables accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous (Dakar 2000) donnent une idée de ce qu'il est possible de faire quand les pays et la communauté internationale unissent leurs forces pour mener une action concertée. Cependant, l'Éducation pour tous requiert une approche globale et des efforts encore plus soutenus. L'Éducation pour tous signifie que l'on accorde une attention particulière aux premières années de la vie lorsque des mesures efficaces visant à compenser les désavantages peuvent être prises et lorsque des bases solides sont plus aisément construites. D'autant plus que les coûts de ces mesures préventives sont moindres que ce qu'il en coûtera plus tard en terme d'assistance pour réparer les pots cassés. Manquer à la jeune génération aujourd'hui, c'est non seulement porter atteinte à ses droits mais aussi semer les germes d'une pauvreté et d'inégalités plus marquées demain, pauvreté et inégalités qui ne contribueront sûrement pas à nourrir la paix sur cette planète !

Cette vision est d'ailleurs clairement exprimée dans la Convention sur les droits de l'enfant de 1989 à l'élaboration de laquelle vous avez participé. Cette Convention dit fort justement :

Considérant qu'il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité. Plus précisément, en son article 28 la Convention stipule que : Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances. Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous.

Mais qu'en est-il vraiment de la situation actuelle. Les objectifs de Dakar dont l'échéance a été fixée à 2015, seront-ils atteints ? Quelles sont les tendances dans le domaine de l'éducation et de la protection de la petite enfance ? En voici quelques-unes :

Près de la moitié des pays du monde sont dépourvus de programmes formels destinés aux enfants de moins de 3 ans.

La plupart des pays de l'OCDE offrent au moins deux années d'enseignement post-primaire.

Parmi les régions en développement, c'est la région Amérique latine et Caraïbes qui a le taux brut le plus élevé de scolarité dans le post-primaire, suivie de très loin par l'Asie de l'Est et le Pacifique, l'Asie du Sud et de l'Ouest, les États arabes et l'Afrique subsaharienne, cette dernière région étant vraiment en difficulté.

Les enfants les plus susceptibles de bénéficier des programmes d'éducation et de protection de la petite enfance – ceux qui risquent le plus de souffrir de malnutrition et de maladies que nous pourrions prévenir – sont ceux qui ont le moins accès à ces programmes.

Dans les pays en développement, le personnel enseignant a généralement reçu une formation professionnelle minimale et est souvent mal payé.

Les gouvernements accordent une priorité relativement faible à l'enseignement post-primaire dans leurs dépenses publiques.

L'éducation et la protection de la petite enfance ne sont pas une priorité pour les organismes donateurs.

Rappelons-nous que chaque nouvel enfant scolarisé constitue un progrès pour l'Éducation pour tous. Bien qu'il ait diminué de 24 millions depuis 1999, le nombre des enfants scolarisés actuellement estimé à 72 millions demeure inacceptable. Tout aussi graves sont les problèmes d'irrégularité de la fréquentation, d'abandon et de redoublement, problèmes qui sont aussi le lot de plusieurs pays développés.

S'il reste un long chemin à parcourir pour parvenir à l'enseignement primaire universel (objectif 2) et à la parité entre les sexes (objectif 5), des tendances s'expriment dans le bon sens. Pour ce qui est en revanche des autres objectifs, le tableau est moins positif.

En effet, l'alphabétisation des adultes (objectif 4) a été gravement négligée, de telle sorte qu'un adulte sur cinq reste dépourvu des outils les plus élémentaires qui lui permettraient d'améliorer son niveau de vie et de participer pleinement à la société. De nos jours, 774 millions d'adultes ne savent toujours ni lire ni écrire. Il s'agit là, selon les mots du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, d'un scandale mondial. Le besoin de programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes (objectif 3) est criant.

Comme l'apprentissage débute bien avant l'école primaire, les adultes non alphabétisés sont plus susceptibles d'être pauvres et de perpétuer, en tant que parents, les problèmes qu'ils ont

eux-mêmes vécus. Or, le fait que si peu d'enfants issus de familles pauvres aient accès à la protection et à l'éducation de la petite enfance (objectif 1) limite considérablement leurs chances de s'extraire de la pauvreté.

De plus, si l'éducation est de mauvaise qualité, les progrès en direction de l'Éducation pour tous s'en trouvent compromis. La qualité (objectif 6) doit se voir accorder d'urgence une plus grande attention : il est impératif d'investir dans le personnel enseignant, les salles de classe et les manuels scolaires afin de garantir à chaque enfant l'acquisition de la lecture, du calcul et des compétences de la vie courante.

L'échec en la matière ne conduit pas seulement à l'inefficacité des systèmes éducatifs, mais constitue un frein majeur au développement individuel, social et économique.

Nous nous réunissons à un moment important. Nous sommes à sept ans du chemin que nous nous sommes fixé – 2015 – pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement. Ces deux programmes de travail sont étroitement liés.

Sur les huit objectifs du Millénaire pour le développement, deux concernent expressément l'éducation : l'OMD 2 qui vise à assurer l'éducation primaire pour tous et l'OMD 3 qui vise à promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes.

Si ces objectifs sont au cœur de la vision de l'Éducation pour tous, le deuxième, soit l'éducation primaire pour tous, est plus englobant que le premier, car il inclut l'éducation de la petite enfance, la qualité de cette éducation, l'apprentissage tout au long de la vie et l'alphabétisation.

Comme vous le savez, l'Assemblée générale des Nations Unies a chargé l'UNESCO d'être le chef de file et le coordonnateur international de la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010). À l'UNESCO, comme à la Commission canadienne pour l'UNESCO, nous nous efforçons de nous acquitter de cette mission énergiquement et consciencieusement.

La question de la paix et de la non violence nous met face à un défi : apprendre à vivre différemment. Je ne parle pas ici uniquement de notre comportement à l'égard des autres, mais aussi de notre comportement économique et de notre organisation sociale.

Quelles sont les incidences de ce défi pour l'éducation ?

Nous devons manifestement nous demander comment inculquer aux générations à venir des valeurs, des attitudes et des idées différentes des nôtres. Nous devons inciter les jeunes à penser aux générations futures et à mieux prendre soin de notre planète. C'est en somme à un changement de paradigme que nous sommes conviés. Nous devons concilier croissance et développement durable. Nous devons réconcilier dans nos politiques l'économique et le social. Avons-nous le choix ? Je crois que non.

L'éducation est la clé de cette problématique. Mais il ne suffit pas simplement d'intégrer l'éducation à la paix dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques, aussi important cela soit-il. Il faut aussi développer chez les enfants des capacités de compréhension critique, d'analyse méthodique, de respect des autres et de prospective, capacités qui permettent aux individus de réfléchir à leur comportement, leurs valeurs, leur mode de vie, et de les changer. Pour ce faire, il faut que les intervenants auprès des enfants soient eux aussi convaincus que ces changements, aussi difficiles soient-ils à faire, sont absolument nécessaires. Car, nous le savons tous, nous qui avons travaillé en éducation : modifier des comportements est une chose très difficile à réaliser.

En ce qui concerne la qualité de l'éducation, je tiens également à mentionner d'autres modes d'appui et d'encouragement de l'UNESCO. Je veux parler plus particulièrement du Réseau des écoles associées créé en 1953 à l'initiative d'enseignants et qui se développe rapidement au Canada qui y a adhéré en 2000. Le Réseau canadien, l'un des plus influents dans le monde, compte actuellement dix provinces participantes, dont le Québec, et une quarantaine d'écoles à travers le pays. Le Réseau est une structure intéressante pour introduire des innovations dans les programmes et des améliorations dans la pédagogie.

S'appuyant sur les quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie définis par le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, connu également sous le nom de Rapport Delors, le Réseau des écoles associées tente de répondre à une question fondamentale :

Quelle citoyenneté dans le contexte de la mondialisation ?

Qu'est-ce que la citoyenneté ? La citoyenneté, dans le sens classique du terme, assure à l'individu un statut juridique qui lui accorde un ensemble de droits. Pour être effective, cette citoyenneté doit permettre l'exercice de ces droits et la participation pleine et entière à la vie de la société.

La mondialisation, qui se caractérise d'abord par un flux libre de capitaux et de produits, a contribué à la société de consommation, à la diffusion des valeurs du libéralisme et au rapprochement des populations grâce aux technologies de l'information et de la communication. Cette interaction profonde entre les sociétés, fait en sorte que le politique, le culturel et l'éducation ne peuvent plus n'être que des questions purement nationales. Les mutations accompagnant la mondialisation devraient contribuer à l'émergence d'une citoyenneté mondiale non seulement basée sur des objectifs économiques mais aussi sur une identification à des valeurs universelles acceptées par tous.

L'éducation à la citoyenneté doit être une éducation qui conduise à l'édification d'une société interculturelle, pluraliste où justice, solidarité, respect, équité et liberté seraient les éléments moteurs et les fondements d'une vision du bien commun, vision qui pourrait être gage de paix. L'éducation à la citoyenneté doit être également une éducation aux droits de la personne, sans oublier ceux des enfants, incluant bien sûr des droits mais aussi des devoirs, et permettant de libérer les forces créatrices ainsi que de développer les capacités de réflexion et d'esprit critique.

Mesdames, Messieurs,

Votre présence au Séminaire de l'OMEP est la démonstration éclatante du souci et de la volonté de tous de relever les défis de l'éducation et de la protection de la petite enfance, moteurs des initiatives visant à atteindre une culture de la paix et de la non violence.

Je souhaite que ce Séminaire soit une occasion de promouvoir les bonnes pratiques en matière de politiques et de programmes éducatifs inclusifs en faveur des enfants et de convenir de modalités d'action. Ce faisant, vous nous aiderez à la production d'idées et d'actions innovatrices et efficaces à mettre en œuvre dans le cadre du mandat de l'OMEP, de l'UNESCO et de la Commission canadienne pour l'UNESCO.

Les conclusions de vos débats enrichiront certainement les délibérations en cours dans les instances internationales.

Je vous souhaite un excellent congrès et vous remercie de votre attention.

Témoignage

Kim Phuc Phan Thi

ambassadrice de bonne volonté de l'UNESCO, Toronto, Ontario

La guerre du Viet Nam a donné lieu à bien des tragédies dont certaines sont restées gravées dans notre conscience collective. La photo de cette petite fille courant toute nue sur la route, son corps enveloppé par les flammes du napalm, a changé la façon dont le monde entier voyait la guerre du Viet Nam, sinon toutes les guerres. C'est une photo qui a fait le tour du monde et qui a ultérieurement valu un prix Pulitzer à son auteur. La petite fille qu'on voit sur cette photo, c'est Kim Phuc.

Phan Thi Kim Phuc est née et a grandi dans le village de Trang Bang, situé à trente minutes au nord de Saïgon. Pendant la guerre du Viet Nam, une route stratégique, la route 1, qui traverse le village, est devenue le principal chemin pour l'approvisionnement entre Saïgon et Phnom Penh. Le 8 juin 1972, un conseiller militaire américain supervisait le bombardement au napalm de ce village par les Sud-Vietnamiens. La petite Kim, alors âgée de neuf ans, a voulu s'enfuir de la pagode en flammes où elle s'était cachée avec le reste de sa famille. Deux de ses cousins, encore bambins, n'ont pas survécu à l'attaque et Kim elle-même a été gravement brûlée.

La petite Kim, courant sur la route et poussant des cris d'horreur sous la douleur que lui infligeaient les flammes, a été photographiée par Nick Ut qui couvrait le siège pour le compte de l'Associated Press. Affligé par sa souffrance, il l'a conduite à un hôpital sud-vietnamien. Kim est restée pendant quatorze mois au Barsky Hospital, l'hôpital américain de Saïgon, où le coût de ses soins a été défrayé par une fondation privée. La photo de Kim prise par Ut compte parmi les images les plus inoubliables qui soient de la guerre du Viet Nam.

Les médecins qui ont soigné Kim Phuc ne croyaient pas qu'elle survivrait à ses blessures. Des brûlures au troisième degré couvraient la moitié de son corps; elle allait devoir subir de nombreuses opérations de même que des soins thérapeutiques pendant des années. Mais au bout de deux ans, contre toute attente et grâce à l'aide que lui ont prodiguée les médecins qui la soignaient, elle a pu reprendre le chemin de son village où elle et sa famille ont commencé à reconstruire leur vie.

En 1982, dix ans après la célèbre photo, un photographe allemand a retracé Kim. Dans l'intervalle, le gouvernement avait soumis Kim à d'interminables interrogatoires, les chefs communistes lui avaient ordonné de venir à Ho Chi Minh Ville pour être la protagoniste de leurs films de propagande, enfin Kim avait été forcée d'abandonner l'école et de retourner dans sa province où, en tant que symbole de guerre national, elle était soumise à une surveillance quotidienne.

En 1986, Kim a eu l'occasion d'aller étudier à Cuba, mais ses études ont de nouveau été interrompues. Elle avait des troubles physiques, dont le diabète qui lui brouillait la vue. Pendant son séjour à Cuba, elle a fait la connaissance d'un compatriote étudiant du nom de Bui Huy Toan. Ils se sont mariés en 1992 et ont passé leur voyage de noces à Moscou. De retour à Cuba, le couple a réussi à s'enfuir au cours d'une escale de ravitaillement à Gander, Terre-Neuve. Avec l'aide de Quakers, ils se sont établis tous deux au Canada, où le mari de

Kim, spécialiste en informatique, a réussi à se trouver un emploi comme aide-infirmier auprès de personnes handicapées.

En 1996, le Vietnam Veterans Memorial Fund a invité Kim à participer aux cérémonies du Jour des vétérans au Vietnam Memorial de Washington, D. C. Kim, s'adressant à une foule de plusieurs milliers de vétérans du Viet Nam, leur a parlé de sa vie après le bombardement de son village au napalm en leur disant qu'elle avait finalement trouvé le bonheur et la liberté après toutes ces années d'agonie et de souffrance. Elle leur a parlé de paix, de pardon. Elle a même rencontré le pilote qui avait coordonné l'attaque aérienne contre son village et lui a aussi pardonné.

Au cours de sa visite à Washington, elle a rencontré Ron Gibbs, vétéran du Viet Nam et membre du conseil de direction du Memorial Fund. Tous deux ont pu s'entretenir de leur expérience personnelle de la guerre et partager leur espoir pour l'avenir. C'est de cette rencontre qu'est née l'idée de la Fondation Kim Phuc. La Fondation est assurément une façon pour Kim de rendre une petite partie de l'aide qu'elle a reçue et d'aider à promouvoir la paix et la réconciliation.

Kim vit aujourd'hui près de Toronto au Canada avec son mari et ses deux fils, Thomas et Stephen. Nommée Ambassadeur de bonne volonté de l'UNESCO pour la Paix en 1997, elle est également Membre Honoraire du Rotary de Kingston, Membre Honoraire du Rotary de St-Albert, Membre du comité consultatif de la *Free Children's Foundation* au Canada et du *World Children's Center* à Atlanta, Géorgie, aux Etats-Unis. Kim a aussi reçu la médaille du *Queen's Golden Jubilee* et de l'Ordre d'Ontario (" Order of Ontario ") en 2004.

En tant qu'ambassadrice de bonne volonté de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) pour une culture de la paix, Kim veut transmettre un message portant sur la nécessité de la réconciliation, de la compréhension mutuelle, du dialogue et de la négociation plutôt que la confrontation et la violence comme moyens de régler les conflits. La culture de la paix, telle que l'envisage l'UNESCO, cherche à supprimer les causes premières de la violence par la promotion d'attitudes, de valeurs et de comportements qui reflètent et inspirent l'interaction sociale et le partage fondés sur les principes de liberté, justice, démocratie, droits de la personne, tolérance et solidarité.

Kim Phuc est un symbole vivant, reconnu dans le monde entier, de l'atrocité de la guerre, affirmait Federico Mayor au cours d'une cérémonie de nomination tenue à Paris, le 10 novembre 1997. Cette horreur doit se transformer en un symbole de réconciliation universelle. Nous sommes ici avec l'espoir que l'humanité saura choisir la voie de la paix et celui que la paix s'établisse dans nos esprits.

EMPATHIE

1) Conférences

Dans le monde d'aujourd'hui, être un enfant, c'est se situer dans un état de créativité et de vulnérabilité qui ne doit laisser personne indifférent.

Gilles Julien, pédiatre social, professeur à l'Université McGill, Montréal, Québec, Canada

(Résumé)

La créativité, c'est toute la beauté et la spontanéité de l'enfance qui permet des attachements sécurisés, un processus identitaire assuré et un développement harmonieux. La vulnérabilité, c'est tous les risques qui menacent la fragilité de l'enfance, que ce soit les conditions de vie précaires ou encore le potentiel de négligence ou d'abus dont les enfants peuvent être victimes. L'empathie, c'est la considération ultime qui permet aux adultes d'une communauté et d'une société de porter une attention constante aux enfants, de s'éblouir de leurs talents et d'assurer leur plein épanouissement

Paix au cœur

Mary Gordon, présidente fondatrice du programme *The roots of empathy*, Toronto, Ontario, Canada

(Résumé)

Il y a eu à l'échelle globale des efforts intégrés pour déminer les régions d'anciens conflits dans le monde. Ces efforts, nécessaires pour protéger les innocents, ne construisent cependant pas la paix. Parallèlement, il faut aussi des efforts pour déminer les cœurs des adultes et bâtir la paix en eux à partir de l'intérieur. Le programme Racines de l'empathie favorise l'apparition de l'empathie et d'un langage émotionnel chez les jeunes enfants, pour briser ainsi le cycle de la violence intergénérationnelle en changeant le monde un enfant à la fois.

2) Table ronde

En quoi la pensée critique et la résolution harmonieuse de conflits sont-elles des nourritures d'empathie et de paix ?

Philosophie pour enfants et apprentissage d'une pensée critique en communauté de recherche. Quelques relations observées entre empathie et pensée critique.

Marie-France Daniel, professeure à l'Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada

Les conflits sont omniprésents dans nos vies et même dans les vies des enfants.

Différemment de ce qu'on peut penser, les conflits ne sont pas négatifs en soi : ils sont intrinsèquement reliés au changement personnel et social et, en tant que tels, ils sont nécessaires et valables.

Cependant, les conflits sont trop souvent gérés de manière violente. De plus en plus, l'école doit éduquer les jeunes afin de les aider à gérer leurs conflits dans la paix – ce qui présuppose un travail sur le développement d'une pensée critique *et* de l'empathie. En effet, une pensée critique sans empathie risque d'être négative et l'empathie sans pensée critique risque de ne pas donner de voix à l'enfant.

L'approche de Philosophie pour enfants (PPE), développée par le philosophe américain Matthew Lipman, au début des années 1970, préconise des valeurs comme le dialogue, la coopération entre pairs et le développement d'une pensée critique qui soit responsable et empathique (Lipman, 2003 ; Lipman *et al.*, 1980).

Notre position est qu'il convient d'introduire la philosophie dans les classes et ce, dès le préscolaire. Des études ont montré que dès l'âge de cinq ans, les enfants sont capables d'échanger de façon critique sur des concepts philosophiques comme l'égalité, les droits, le partage, l'amour, etc. (Daniel et Delsol, 2005).

Dans cette communication, je définirai d'abord ce que j'entends par pensée critique. Ensuite, je décrirai brièvement l'approche de Philosophie pour enfants (PPE). Puis je présenterai un résultat de recherche illustrant le processus de développement d'une communauté de recherche (CR) philosophique. Finalement, je discuterai de la nécessaire relation entre empathie et pensée critique.

1. Une pensée critique

Le concept de pensée critique prend racine dans la "pensée réfléchie" dont nous entretenait déjà John Dewey au début du 20^e siècle (1925; 1983), voulant désigner par là une « manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Selon Lipman, c'est grâce à la pensée critique que l'individu peut faire des choix éclairés et que la société peut s'améliorer de façon harmonieuse.

La pensée critique est une pensée évaluative, complexe et responsable. Elle dépasse la réflexion personnelle sur soi (intra-subjectivité) pour se situer dans l'intersubjectivité. (P. Freire : « Ce n'est pas parce que je pense que nous pensons, c'est parce que nous pensons que je pense. »)

Réfléchir de manière critique est un processus qui ne peut être emprunté à l'opinion publique, ni à une source d'autorité comme l'enseignante. Réfléchir de manière critique exige un travail que l'enfant doit apprendre à maîtriser par lui-même et qui suppose un fondement d'autonomie et de créativité, ainsi que des composantes affectives telles la confiance en soi et l'empathie (Dewey,1983).

Ajoutons que ce n'est pas du fait de la simple maturation que les individus deviennent des penseurs critiques. Le développement d'une pensée critique nécessite un apprentissage. Et pas un apprentissage technique, mais plutôt un apprentissage *expérientiel* mettant en œuvre à la fois les plans cognitif, affectif et social.

L'approche de Philosophie pour enfants représente, selon nous, un moyen pédagogique très significatif pour stimuler un tel type de pensée, au primaire comme au préscolaire.

2. L'approche de Philosophie pour enfants (PPE)

La PPE est maintenant implantée dans 50 pays et son matériel est traduit en 20 langues. Le matériel conçu par Lipman (ou les supports qui s'inscrivent dans la tradition lipmanienne) sont dits « philosophiques » en ce qu'ils questionnent des concepts « ouverts » pour lesquels ils n'existe pas une réponse unique et sur lesquels les jeunes sont invités à réfléchir ensemble.

Pour l'animation des séances philosophiques, Lipman et ses collègues (Lipman et al., 1980) recommandent de suivre trois étapes : la lecture; le questionnement; le dialogue en communauté de recherche.

a) La lecture

Dans les ateliers de philosophie, l'enseignante raconte aux enfants un conte philosophique, c'est-à-dire un conte avec des questions, des situations ambiguës et des problèmes non résolus. Lorsque les enfants savent lire, au primaire, la lecture se fait en coopération avec les pairs. En effet, la lecture d'un conte philosophique se fait par les élèves, à voix haute et à tour de rôle - chacun partageant une phrase ou un paragraphe pour le groupe.

b) Le questionnement

La deuxième étape suppose que l'élève apprenne non seulement à formuler une question, mais une question « philosophique ».

Une question est dite philosophique lorsqu'elle concerne le pourquoi plutôt que le comment; lorsqu'elle questionne les concepts; lorsqu'elle s'élabore autour de l'origine, de la cause, des conséquences; lorsqu'elle remet en question les acquis, les traditions, les préjugés, etc.

De par leurs questions, ce sont les élèves qui élaborent l'agenda des discussions à venir.

c) Le dialogue philosophique en communauté de recherche

La troisième étape de la PPE est le dialogue entre pairs qui vise à fournir aux jeunes des éléments de réponse aux questions qu'ils ont formulées à l'étape précédente.

Précisons que dialoguer n'est pas converser. Alors que converser est spontané et ludique, dialoguer nécessite un apprentissage régulier et rigoureux. Apprendre à dialoguer est exigeant

car cela suppose se défaire de l'égocentrisme pour écouter l'autre et tenter de comprendre sa perspective afin de l'enrichir ou de la nuancer (voir Daniel, 2007; Daniel et al., 2005).

Le cœur de l'approche de PPE se trouve dans ce que Lipman appelle une « communauté de recherche » (CR), laquelle se manifeste lorsque le dialogue entre pairs est caractérisé par la confiance, le pluralisme, la réciprocité et la tolérance (Lipman, 2003).

Mais comment une classe régulière d'élèves se transforme-t-elle en CR ? Dans un projet de recherche antérieur, subventionné par le conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), nous avons analysé le processus développemental d'une communauté de recherche auprès d'élèves issus de trois classes du primaire de la région de Montréal. Divers niveaux socio-économiques avaient été pris en compte (défavorisé, moyennement favorisé, favorisé). Nous avons analysé les transcriptions des discussions philosophiques entre les élèves ainsi que les journaux de bord des enseignantes, à l'aide de l'approche de la Théorie Ancrée (Glaser et Strauss, 1967, Charmaz, 2005). Les regroupements conceptuels effectués ont fait émerger cinq moments particuliers dans le processus de formation d'une CR (voir Daniel et al., 2000). Des observations ultérieures nous ont permis de constater que ces cinq moments se retrouvent dans la formation de toute CR, que les enfants fréquentent une classe de maternelle ou de 6^e année primaire.

3. Résultat d'une étude : la formation d'une CR

La semaine 1 de l'expérimentation a formé en elle-même une première étape. Les élèves étaient introduits à la PPE pour la première fois. Au moment de l'échange entre pairs, ils ne s'écoutaient pas, ne prenaient aucune initiative de parole ou de questionnement.

Conséquemment, l'enseignante conservait son statut d'autorité vertical et unilatéral et le processus conventionnel de question-réponses simples a été observé. La classe formait davantage un « groupe » qu'une « CR ».

À partir de la 2e semaine, des élèves ont commencé à prendre conscience de leurs droits et à prendre leur place dans la classe. Au primaire, des élèves ont pris l'initiative de se donner, en alternance, un statut particulier, celui de "secrétaire du groupe". Le secrétaire donnait aux élèves le droit de parole. Ce statut de secrétaire plaçait donc un élève en position de pouvoir par rapport aux autres. Il lui accordait une part de l'autorité de l'enseignante.

Dans ce contexte d'alternance du pouvoir, la hiérarchie verticale a laissé la place à une hiérarchie horizontale, donc plurielle. L'égalité des chances devenait de plus en plus réelle et, de simple groupe, la classe s'est transformée en une micro-société en voie de démocratisation. Le jeu de pouvoir et de négociation possédait les mêmes enjeux que dans la société et il s'est élaboré de la même façon, avec comme conséquences des frustrations, des oppositions et des contradictions.

À cette 2^e étape, la participation des élèves à l'échange philosophique était peu élevée ; l'empathie n'était pas au rendez-vous, pas plus qu'une pensée critique. Cette deuxième étape, qui a duré plusieurs mois (d'octobre à mars) a été nommée : *Prise de conscience des droits individuels. Mise en place des assises démocratiques par les élèves.*

Une 3^e étape s'est dessinée à la fin de l'hiver. On a pu lire dans les journaux de bord des enseignantes que désormais 82 à 85% des élèves participaient activement aux échanges et

que pour ce faire les élèves utilisaient des habiletés cognitives complexes (comme la justification des opinions, le questionnement, la conceptualisation).

Autrement dit, à la 3^e étape, l'engagement des élèves n'était plus que physique, mais également cognitif. Que s'était-il passé ? Nous pouvons supposer que ces élèves, après avoir pris conscience de leurs droits individuels (étape 2), avaient pris conscience que la CR n'est pas une succession séquentielle d'élèves, mais plutôt une dynamique hétérogène d'interactions et qu'ils étaient responsables du fonctionnement de cette dynamique. Nous avons nommé cette étape : *Prise de conscience des devoirs individuels. Investissement graduel des élèves sur les plans social et cognitif.*

En mars, une 4^e étape s'est dégagée des journaux de bord des enseignantes, alors que c'étaient des comportements marqués par l'empathie et l'écoute de l'autre qui étaient notés dans les journaux de bord. Pour la première fois, les enseignantes écrivaient : "les élèves partagent leurs réponses et se secondent"; "les élèves se parlent entre eux et se complimentent sur leurs idées" ; "les élèves essaient de construire leurs idées sur ce qui a été dit précédemment par d'autres élèves, s'appuient mutuellement et s'écoutent très attentivement".

Une CR caractérisée par la confiance mutuelle, la coopération entre pairs et le souci de l'autre était en place.

Parallèlement, les enseignantes ont noté, dans leur journal de bord, le développement de l'estime de soi chez les élèves. Nous avons alors supposé une relation entre la conscience de l'autre, la conscience de ses propres idées et le développement de l'estime de soi. Nous avons nommé l'étape 4 : *Prise de conscience de soi et de l'autre. Coopération et développement affectif.*

Une 5^e et dernière étape a émergé à la fin du printemps, alors que les enseignantes faisaient ressortir dans leur journal de bord que le climat de confiance et l'estime de soi qui s'étaient manifestés à l'étape précédente avaient donné aux élèves l'élan nécessaire pour complexifier leurs pensées. Elles avaient alors ressorti les actes cognitifs suivants : « les élèves élaborent des stratégies à l'aide des pairs"; "les élèves se questionnent mutuellement" et "se critiquent de façon constructive».

Autrement dit, en fin d'année, les élèves faisaient partie d'une authentique CR. Et, grâce à elle, ils manifestaient une pensée que nous avons appelée « critique dialogique », c'est-à-dire, non pas une pensée critique technique exclusivement basée sur la logique, mais une pensée critique qui présupposait à la fois logique, créativité, métacognition et responsabilité.

5. Pensée critique : responsabilité et empathie

À noter qu'une étude récente a montré que de ces quatre modes de pensée, c'est la pensée responsable qui est la plus difficile à acquérir et qui se manifeste en dernier chez les jeunes (Daniel et al., 2005).

Cela se conçoit bien du fait que la pensée responsable suppose, selon Dewey, outre la connaissance de soi et des compétences intellectuelles, ce qu'il nommait la sensibilité à l'autre et qui est ici appelé l'empathie.

Ainsi, une pensée critique qui est responsable et empathique exige, de l'élève, un effort intellectuel pour comprendre le sens des mots de l'autre avant de poser une critique. Dans cette perspective, lorsqu'elle se manifeste, la critique est alors constructive et elle vise l'amélioration d'un but commun - et non une victoire personnelle lors d'une « joute verbale ».

Un élève qui a développé une pensée critique responsable et empathique comprend la diversité de points de vue et des croyances comme un enrichissement plutôt que comme un obstacle. Cette ouverture à la diversité fait ressortir toute la complexité de la personne, complexité qui relativise l'apport individuel et qui donne aux enfants un sens de la proportion à propos de leur propre expérience.

Une pensée critique qui est responsable et empathique conduit les élèves à devenir de plus en plus conscients l'un de l'autre en tant que personnes qui pensent et qui agissent.

Et, parce qu'elle est ancrée dans l'expérience de la CR, la pensée critique - qui est responsable et empathique - n'est pas un comportement individuel appris, mais une expérience *sociale* graduellement intégrée. Car dans l'approche de PPE, la pensée critique dialogique - pas plus que l'empathie - ne sont des éléments isolés ; ce sont des composantes interdépendantes et indissociables du développement global de la personne.

Conclusion

Pour changer la société, il convient de développer une pensée critique chez les jeunes générations. Pour s'assurer que ce changement soit en lien avec la démocratisation, il convient que cette pensée critique soit responsable et empathique. La PPE est une des approches susceptibles d'y parvenir, car elle stimule chez les enfants le dialogue en CR.

Le développement d'une CR philosophique représente un processus qui se situe dans le moyen et le long terme. Cela se conçoit bien du fait qu'elle exige que les élèves se développent graduellement sur plusieurs plans : personnel, social, affectif, cognitif pour atteindre le plan que nous appelons **moral** et qui suppose une pensée critique empreinte de responsabilité sociale.

Ce type de pensée suppose que les jeunes dépassent l'égoïsme naturel qui les caractérise, de même que le relativisme négatif à l'intérieur duquel tout est accepté et acceptable, pour accéder à l'intersubjectivité.

C'est le fruit d'une année complète de travail pour l'enseignante et les élèves. Mais ce travail est fondamental en ce qu'il permet de stimuler chez les jeunes des valeurs comme: l'égalité des droits et des chances entre les membres, la responsabilité individuelle et sociale, l'engagement dans la résolution d'un problème commun, l'empathie et la réflexion critique entre pairs en vue du bien commun.

C'est la visée que l'école doit poursuivre si elle désire éduquer les jeunes générations à la paix.

Références

Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st century : Applications for advancing social justice studies (pp. 507-537). In N. Denzin & Y. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: CA. SAGE Publications.

Daniel, M.-F. (2007). Documentaire vidéo. Stimuler la pensée et le dialogue critiques chez les enfants.

Daniel, M.-F., Delsol, A. (2005). Learning to Dialogue in Kindergarten. A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23-52.

Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. 176 p.

- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Daniel, M.-F. (2003; réédition 2006). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*. Québec : Le Loup de Gouttière. 315 p. (Guide pédagogique accompagnant Les contes d'Audrey-Anne).
- Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec : Le Loup de Gouttière. 112 p. (A été choisi par l'ambassade du Canada pour une tournée internationale de la littérature Jeunesse. Traduction Corée du sud : Little Esil Publishing).
- Daniel, M.-F., Lafortune, L. Pallascio, R., Schleifer, M. (2000). Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom. *Thinking*, 15(1), 2-10.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons* (traduction de *How we think* par O. Decroly). Paris: Flammarion.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation* (traduit par G. Deledalle). Artigues-près-Bordeaux: L'Âge d'Homme.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., A. M. Sharp & F. Oscanyan. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Vers le pacifique, un programme québécois pour prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques.

Marie Royal, enseignante au préscolaire, Salaberry-de-Valleyfield, Québec, Canada

Origine

Vers le pacifique, un programme québécois pour prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques a été conçu par le Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.C.M.).

Mis sur pied par le Centre Mariebourg en 1999, le Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.C.M.) est un organisme de Montréal dont la mission est de promouvoir les conduites pacifiques chez les jeunes par l'enseignement de la résolution de conflits et de la médiation. Cet organisme croit que pour contrer la violence de façon durable, les enfants et les jeunes doivent être parties intégrantes de la solution.

Soutiens

La corporation foyer Mariebourg a reçu le soutien de la Chambre des notaires du Québec. Voici ce qu'a dit Denis Marsolais, président de la Chambre :

« ...Un programme visant la promotion de conduites pacifiques chez les jeunes et l'emploi de la médiation comme méthode de résolutions des conflits nous semble rempli de promesses tout en correspondant parfaitement aux valeurs qui animent le notariat. C'est en effet par ce genre d'initiative concrète que nous pourrions construire une justice plus douce et plus humaine, qui fait appel au bon sens, au dialogue et à l'entente. »

Le programme Vers le pacifique a obtenu de l'aide financière de Justice Canada et du Solliciteur général du Canada dans le cadre de la Stratégie nationale sur la sécurité communautaire et la prévention du crime. Ce programme a également bénéficié du soutien financier du Programme d'action communautaire pour les enfants des ministères de la Santé et du Bien-être social du Canada et du Québec.

Développement

Vers le pacifique s'adresse aux milieux scolaires de niveaux maternelle, primaire et secondaire. Il est maintenant implanté dans des centaines d'écoles et ce, tant au Québec qu'à l'extérieur; on le retrouve en France, en Bolivie, au Pérou, au Liban. Présentement, le programme fait des percées dans les Centres jeunesse du Québec dont la mission est d'offrir une aide spécialisée aux jeunes qui connaissent des difficultés graves et à leurs familles. L'approche Justice alternative utilise aussi des éléments de ce programme.

Le programme

Le programme Vers le pacifique, qui doit faire partie du projet éducatif de l'école, se compose de deux volets : La résolution des conflits et La médiation par les pairs. Le programme se poursuit, après le préscolaire, durant les six années d'étude du primaire. Les mêmes thèmes sont présentés mais adaptés et enrichis selon le niveau de compréhension de l'élève. Quant à la médiation, tous les enfants de l'école ont la chance d'en profiter pour régler leurs conflits; les médiateurs sont des élèves plus âgés formés pour bien remplir leur rôle.

Pour cet exposé, je m'en tiendrai au premier volet et plus précisément au programme de résolution de conflits au préscolaire. Ce programme s'adapte aux capacités des élèves du préscolaire. Il est construit autour du personnage de Madame Pacifique, une colombe portant sur son dos un garçon et une fille. Les ateliers, étapes du voyage vers les îles de la paix, utilisent des activités ludiques, du matériel sonore et visuel. Un personnage-animal accueille les enfants sur chaque île. Le parcours d'île en île est illustré sur une affiche et des symboles marquant la progression du voyage sont ajoutés sur les différentes îles.

Les objectifs spécifiques du volet de résolution de conflits au préscolaire sont :

Aider les élèves à améliorer leurs relations avec autrui et à augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres;

Développer chez les élèves des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques;

Aider les élèves à développer leurs capacités à identifier et à reconnaître certains sentiments chez eux et chez les autres;

Développer chez les élèves une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits.

Introduction aux ateliers

«Nous partons en voyage», l'atelier d'introduction, permet de présenter aux enfants les objectifs du programme et le matériel qui sera utilisé.

Avant de parler de la paix, il faut s'assurer que les enfants comprennent la signification de ce concept. Pour définir le mot paix, mes jeunes élèves utilisent des expressions comme : avoir la paix, jouer en paix; ce qui signifie pour eux ne pas se faire déranger. Je les aide à approfondir leur réflexion en les sensibilisant à une réalité mondiale : la paix et la guerre, et sur les conséquences de chacune de ces situations sur la vie des gens. Puis, je les ramène à notre milieu, à notre classe. Dans quel climat voulons-nous vivre notre année de maternelle? Ces discussions les prédisposent à accueillir Madame Pacifique et ses compagnons de voyage.

Le programme est bâti autour de sept thèmes : la connaissance de soi; les sentiments; l'empathie, la gestion des sentiments; la communication; l'écoute et la recherche de solutions.

La connaissance de soi

Voici les sujets des ateliers sur la connaissance de soi : « je connais mon corps »; « je sais ce que je peux faire avec mon corps »; « j'identifie ce que j'aime et ce que je n'aime pas ». Ils introduisent le premier compagnon de voyage de Madame Pacifique, Mademoiselle Fiered'ailes. Ce personnage est un papillon féminin et il y a ici un jeu de mot en français pour indiquer que ce papillon est fier de ses ailes mais aussi et surtout de ce qu'il est, de ce qu'il fait.

Le premier objectif de ces ateliers est de prendre conscience de ses caractéristiques physiques et de comprendre que nous sommes tous différents, bien que nous ayons tous ces mêmes attributs. L'activité se fait à l'aide du jeu du miroir, à partir de l'observation et de la comparaison des lignes de nos mains et par un exercice dans le cahier passeport dans lequel l'enfant dessine son portrait, ajoute les empreintes de ses pouces et inscrit la mesure de sa taille.

Dans le deuxième atelier, le regard se porte vers ce que nous pouvons faire avec notre corps. Des exercices physiques amènent les enfants à prendre conscience des parties du corps qu'ils

utilisent pour une multitude d'actions, mais aussi de toutes les habiletés physiques qu'ils possèdent.

Le troisième atelier permet d'identifier les goûts et les intérêts de chacun. C'est l'occasion de parler de goûts alimentaires mais aussi de ce que chacun de nous apprécions, par exemple, les animaux, les jeux, les saisons, les lieux où nous aimons aller, nos activités préférées en classe, etc. L'activité, sous forme de jeu, exige de se rassembler par intérêt et voici la belle occasion de s'apercevoir que notre meilleur ami ne partage pas tous nos goûts et nos intérêts.

Les sentiments

Un petit singe, M. Toutcoeur, présente les ateliers sur les sentiments, « je reconnais ma joie, ma peine, ma colère, ma peur, ma gêne et ma déception », « j'ai des réactions et des sentiments parfois différents des autres ». Il aide à définir le mot sentiment, ce quelque chose que je ressens à l'intérieur de moi et qui me fait un cœur rayonnant, un cœur chaud ou un cœur serré.

Chaque sentiment est représenté par une petite marionnette de carton, un cœur, dont le visage exprime l'émotion vécue. La reconnaissance des sentiments se fait par des histoires, des jeux de mimes, des questionnements, par exemple, « Comment te sentirais-tu si...? ». Beaucoup d'enfants manquent de mots pour décrire ce qu'ils ressentent, ils se sentent bien ou ils se sentent mal. Ces activités permettent à l'enfant d'acquérir le vocabulaire nécessaire pour nommer ses sentiments et ses émotions.

La dernière activité des ateliers de ce thème met l'accent sur l'importance de se respecter. Les enfants prennent conscience qu'ils réagissent différemment face à une même situation. Cette activité ouvre la porte au concept d'empathie.

L'empathie

Les enfants ne savent pas nommer l'empathie, mais il faut vivre avec de jeunes enfants et même des bébés, pour savoir que beaucoup d'entre eux sont sensibles aux émotions vécues par les gens qui les entourent. L'empathie, c'est justement la capacité d'identifier les sentiments des autres. Le développement de la compétence à l'empathie rend possible l'ajustement de notre action auprès des gens que nous côtoyons. L'enfant apprend ainsi à s'unir à l'autre pour partager sa joie, à inviter l'enfant qui s'ennuie à partager ses jeux, à consoler, à s'éloigner lorsque l'autre est en colère, à attirer l'attention de l'adulte vers celui qu'il ne peut aider.

Pour devenir d'habiles détectives empathiques, les élèves s'exerceront dans des jeux d'observation. Le détective Empathique est un renard habillé comme Sherlock Holmes. Il insiste sur l'importance d'observer le corps de la personne pour comprendre ce qu'elle ressent. Puis, il élargit le champ d'observation de l'enfant en mettant l'accent sur l'observation de l'environnement de la personne pour identifier ses sentiments. À l'aide de cartons illustrant, dans un premier temps, une situation où on ne voit qu'un personnage, les élèves identifient l'émotion éprouvée. Un questionnement les amène à chercher les raisons de l'état du personnage. Le même personnage est, dans un deuxième temps, situé dans un environnement plus abondamment illustré, ce qui permet d'avoir une idée plus juste des sentiments vécus par le personnage.

Dans un dernier atelier, à travers des mises en scènes jouées par les élèves et l'adulte, l'observation du personnage et de son environnement est complétée par une vérification de ce que l'on pense.

La gestion des sentiments

M. Ducalme, un escargot, est le prochain personnage à nous faire visiter son île. Il donnera aux enfants la possibilité de gérer leurs émotions en appuyant particulièrement sur la colère qui peut devenir destructrice. Il engage les enfants à identifier ce qui se passe en eux, à reconnaître les conséquences de leurs réactions et à trouver des moyens pour se calmer. Vers le pacifique permet à l'enfant de reconnaître ses émotions, de les nommer, de les vivre et de les contrôler. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises émotions.

Cependant, je ne peux m'empêcher d'enrichir ces ateliers en donnant aux enfants la possibilité de gérer, en plus de leur colère, leur peur, leur gêne, leur joie, leur déception et leur peine. La peur et la gêne qui empêchent d'agir, d'aller vers l'autre, qui font vivre des situations catastrophiques imaginaires. La joie qui, trop exubérante, mène à l'excitation et la désorganisation. La déception qui détourne de ce qui est possible, de ce que nous pouvons réaliser, de ce que nous pouvons devenir. La peine qui, si elle se prolonge, enferme dans une bulle loin des consolations et de la vie. Nous travaillons ainsi chacun des sentiments et les suggestions des pairs sont les plus appropriées et je sais, par expérience, que ce sont celles que les enfants adoptent et utilisent plus facilement.

Le premier atelier de ce thème avec M. Ducalme débute par une histoire. Une rétroaction permet d'identifier les émotions vécues par l'enfant pendant et après sa colère, sur celles ressenties par ses parents et sur les conséquences de son geste. Nous revenons ainsi sur les thèmes précédents : nommer ses sentiments et développer de l'empathie.

Au cours du deuxième atelier, des illustrations sont présentées dans le but d'associer les émotions à des sensations physiques. Par exemple, quand je suis gêné, je fige, je deviens comme un glaçon; quand j'ai peur, j'ai un nœud dans l'estomac; en colère, je suis un volcan, etc. L'objectif est d'identifier ce qui se passe dans mon corps. Il n'y a donc pas de formules toutes faites pour l'ensemble des enfants mais des pistes d'exploration. Par la suite, c'est l'adulte dans le quotidien de la classe qui arrêtera l'enfant en lui demandant : « Que ressens-tu maintenant dans ton corps? ». Cet apprentissage ne se fait pas exclusivement dans une leçon, il faut ajouter la pratique, la rétroaction et le temps.

L'atelier suivant utilise aussi une histoire comme point de départ. L'objectif est de reconnaître les conséquences de nos réactions. Certains gestes sont plus adaptés que d'autres à la situation, mais la violence, verbale et physique, est toujours reconnue comme une réaction inappropriée.

Le dernier atelier a pour objectif de trouver des moyens de se calmer. La plupart des enfants possèdent déjà des outils qu'ils ont acquis et développés à la maison et au service de garde. Il s'agit maintenant de consolider ces acquis et de les adapter au milieu scolaire. Pour d'autres, c'est le moment de prendre conscience qu'il y a des gestes simples à accomplir pour se calmer.

La communication

Parler comme une pie c'est être bavard et être une vraie pie, c'est être très, très bavard. C'est justement, dans les deux ateliers sur le thème de la communication, ce que Mlle Pie demande,

être bavard en utilisant les conditions d'une bonne communication et en faisant un message clair.

Dans des mises en scène, Mademoiselle, Monsieur, Madame Pie et la voix de l'adulte vivent des situations dans lesquelles il y a d'abord un problème de communication. Puis dans une reprise de cette scène, une modification au scénario est apportée. Ce sont les élèves qui commentent ce qu'ils viennent de voir et nomment l'action à poser pour que la communication soit efficace : parler un à la fois, respectueusement, calmement, écouter l'autre, être situé ni trop près ni trop loin de l'autre, ne rien mettre dans sa bouche.

Par la suite, les élèves apprennent à exprimer ce qu'ils vivent et ce qu'ils veulent modifier en formulant un message clair par des mises en situation dans lesquelles un enfant joue le rôle d'un personnage :

Je dis comment je me sens : je suis fâché...

Je dis pourquoi je me sens ainsi : je suis fâché parce que quand c'est le temps de jouer au soccer, tu ne me choisis pas pour faire partie de ton équipe...

Je dis ce que j'aimerais : j'aimerais faire partie de ton équipe même si je ne suis pas très habile. Peut-être que tu pourrais me montrer des trucs, on pourrait pratiquer après la classe.

Sans accuser, sans crier, les enfants apprennent à demander, à exprimer leurs désirs lors d'un conflit. Cela évite le ressentiment, la violence physique et verbale et les bouderies qui sont l'expression du sentiment non exprimé.

L'écoute

Le thème est introduit par un personnage aux grandes oreilles, l'Éléphant Louïe, l'ouïe pour le sens de l'audition. En débutant, on définit le mot « écoute », qui signifie entendre et comprendre ce que l'autre dit.

Une première activité, « Je tends l'oreille », développe l'habileté à entendre et comprendre la personne qui parle et à être attentif aux sons qui nous sont adressés parmi une multitude d'autres sons de l'environnement immédiat. Un jeu de discrimination auditive sert à mettre en pratique l'objectif énoncé. Plusieurs enfants éprouvent de la difficulté à réussir ce jeu, l'habitude de tendre l'oreille pour reconnaître le message qui leur est adressé n'est pas acquise. Cela n'est pas surprenant, ils vivent dans un environnement bruyant. On ne peut leur reprocher de se boucher les oreilles à cette cacophonie qui les entoure. Tendre l'oreille est un objectif à atteindre mais il devra être exercé souvent.

La deuxième partie du thème de l'écoute se nomme « j'écoute avec tout mon corps ». L'objectif est d'adopter des attitudes d'écoute et d'utiliser des parties de son corps pour démontrer que l'on écoute : les oreilles pour bien entendre; les yeux pour regarder la personne qui parle; le corps dirigé vers la personne qui nous parle pour démontrer notre intérêt; la bouche pour poser des questions, pour vérifier si on a bien compris ou pour faire des sons d'approbation; le cœur pour comprendre les sentiments de l'autre, pour exprimer notre empathie.

La recherche de solutions possibles

Le dernier compagnon de voyage de Madame Pacifique est Millidées, un mille-pattes.

Ce thème met de l'avant l'utilisation de solutions pacifiques lors d'un conflit. Des suggestions illustrées sur des cartons sont faites aux enfants : partager, attendre son tour, tirer au sort,

réparer, présenter des excuses. Des situations conflictuelles sont ensuite proposées et les élèves doivent trouver une solution pour résoudre le problème. Bien entendu, ils peuvent suggérer d'autres solutions mais qui doivent être convenables. Se retirer d'une activité, changer de partenaires, jouer seul ne sont pas des solutions acceptables, à moins qu'elles aient comme objectif de se calmer. Elles deviennent alors des mesures temporaires. Par la suite, le conflit doit être réglé.

Conclusion des ateliers

En conclusion des ateliers sur les divers thèmes, une activité permet de revoir l'ensemble des notions et habiletés développées. Par des mises en scènes, les élèves pratiquent leurs capacités à résoudre un conflit pacifiquement.

Conclusion

Le programme Vers le pacifique est une contribution parmi d'autres à l'atteinte des objectifs fixés par l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Cet article dit que « *L'éducation [...] doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, [...].* »

Merci de m'avoir écoutée.

RÉSILIENCE

1) Conférences

Résilience et jeune enfant

Michel Lemay, pédopsychiatre, professeur à l'Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada

Vous m'avez demandé de parler de la résilience chez les petits enfants. A cet âge le terme est discutable si nous le prenons dans le sens défini par Cyrulnik et d'autres auteurs. Dans sa terminologie exacte, la résilience est en effet un processus à long terme qui permet à un sujet rencontrant d'importantes difficultés à un moment donné de son existence non seulement de tenir le coup mais de pouvoir tirer un certain bénéfice du stress subi en rebondissant vers une trajectoire nouvelle. Bien sûr, tout ceci ne se fait pas sans souffrances, voire sans séquelles et les mécanismes mis en œuvre ne veulent absolument pas dire que la dénomination résilience sous-entend le bonheur éventuel d'être soumis à des traumatismes. Elle veut encore moins signifier une sorte de capacité innée que certains posséderaient de pouvoir mieux résister que d'autres aux aléas de la vie. Elle constate seulement un fait. Devant l'adversité et dans la mesure où nous rencontrons des personnes susceptibles de nous soutenir, nous disposons généralement de moyens pour sortir des affres d'un drame et pour retrouver une joie de vivre et de communiquer éventuellement cette joie à d'autres. Le concept de résilience s'oppose aux déterminismes inexorables, qu'ils soient génétiques, neurobiologiques, cognitifs, affectifs ou sociaux mais elle souligne, en dépit de son apparent optimisme, que le bonheur, la convivialité, la créativité, le sentiment de bien être et finalement la construction d'une identité supposent une lutte tant individuelle que collective pour actualiser les forces toujours latentes que l'être humain même apparemment amoindri, garde présentes au fond de lui-même dans la mesure où il rencontre des personnes qui non seulement l'aident à se réparer mais croient profondément en ses capacités virtuelles.

Ma présentation voudrait donc rappeler les formidables aptitudes adaptatives dont nous disposons dès les premières semaines de vie tout en décrivant ce que l'enfant doit rencontrer dans son milieu d'accueil pour créer sa propre identité et son propre espace de liberté.

Il y eut une époque pas très lointaine où le bébé était considéré comme une sorte de tube digestif sans vie psychique véritable jusqu'au moment où, par le jeu d'une maturation cérébrale progressive et des efforts d'un environnement le sortant du néant, il pouvait accéder au statut d'un être humain constitué. Nous savons à présent que ce schème est inexact.

Dès les premières semaines de son existence, le bébé utilisant les flux sensoriels venant de lui-même et de son entourage perçoit la présence d'autrui et se tourne activement vers les personnes qui forment son réseau d'accueil. Prenons deux exemples pour faire comprendre cette étonnante activité psychique.

Lorsque nous présentons à un nourrisson de trois semaines une cible carrée puis une cible ovale, puis une cible ovale vide et une autre porteuse d'éléments colorés, nous constatons en mesurant ses variations toniques, ses orientations visuelles, son rythme cardiaque qu'il réagit de manière plus intense à la cible ovale porteuse des éléments qu'à celle étrangère à tout visage humain. Tout se passe donc comme s'il était programmé à se tourner vers un congénère de son espèce pour établir les prémisses d'une rencontre.

De la même manière, si vous asseyez un enfant de 17 jours sur un petit banc en soutenant son dos et sa nuque afin qu'il puisse se tenir dans la position verticale et si une autre personne place en face de lui un objet coloré, vous le voyez de manière fugace mais indéniable tendre la main vers cet objet alors que tout nous faisait penser autrefois que la pauvreté de ses circuits neuronaux ne lui permettait pas d'ébaucher ce qu'il faut bien appeler un geste volontaire.

Sans tomber dans une vision adultomorphique naïve, nous avons ainsi la démonstration qu'il est déjà, malgré son immaturité, un être en recherche de sensations visuelles, auditives, labyrinthiques, gustatives, olfactives, kinesthésiques en devenant capable très tôt de les rechercher, de les regrouper, de les faire coexister pour établir des schèmes perceptifs qui se transforment peu à peu en images puis en représentations de plus en plus complexes.

Parallèlement à ces découvertes sur la genèse de ce qu'on appelle maintenant les proto-représentations, nous avons mis en évidence l'étonnant processus des premiers attachements. Il y a une cinquantaine d'années, nous pensions que l'enfant prenait conscience de son environnement par le jeu de la présence et de l'absence d'une maman qui, le stimulant activement, lui permettait de reconnaître l'existence d'une personne d'abord indifférenciée puis devenant plus précise. C'était la théorie de l'étayage qui laissait finalement peu de place au rôle d'un mouvement attentif et créatif propre au bébé.

L'observation attentive du tout petit a permis de mieux comprendre que, dès les premiers mois, le nourrisson recherchait activement la proximité d'autrui non pas seulement pour sucer le mamelon du sein ou la tétine du biberon mais pour satisfaire son désir d'un rapprochement signifiant le bonheur d'une première rencontre. Il s'enfouit entre les seins, quête le contact intime de la peau de l'autre, recule sa tête pour regarder le visage, sourit et modifie la qualité de son sourire si on lui répond, tire un peu sa langue en imitation du même geste maternel, émet des petites lallations ayant valeur d'appel, agite bras et jambes sur un mode jubilatoire quand on va vers lui. Il ne subit donc pas les apports de maman, papa, mamie ou papi. Il les suscite, guette une réponse, module ses propres réactions aux mimiques d'autrui et sculpte ainsi un certain style relationnel différent selon chaque bébé. Il y a les bébés braillards, actifs, bousculant l'entourage. Il y a ceux qui, plus calmes, séduisent par leur mimique, l'émission de petits sons. Il y a ceux qui varient selon les journées leurs modes d'attachement mais selon leur tempérament, tous possèdent avec leur rythme propre une capacité innée d'envoyer des messages vers le monde des personnes.

Il y a encore plus étonnant. Bébé de lui-même, module la qualité et l'intensité des premières rencontres. Si on le stimule insuffisamment, il proteste, pleure, crie, nous dit sa souffrance. Si on le stimule trop, il se détourne, s'endort, démantèle les sensations trop envahissantes en s'en créant une seule par le sucement compulsif de sa menotte. Il rythme les apports au point qu'une maman ne tarde pas à dire : mon bébé est un véritable petit chronomètre. Il possède donc des capacités adaptives et défensives pour entrer en régression, jubilation, excitation, mécanismes qui, se complexifiant par la suite, deviendront ce qu'on appelle les mécanismes de défense. Il cible ses intérêts, se met à imiter des sons puis des phonèmes puis des mots, des gestes isolés puis des praxies, des mimiques ayant valeur expressive de joie, colère, peurs, détente, attentes, rejets. A certaines heures, il est boudeur avec l'un, plus calme avec l'autre, plus exubérant avec un troisième et plus réservé avec un quatrième. Il module ainsi peu à peu son réseau en faisant croire qu'on l'éduque mais en éduquant à leur insu ceux qui pensent être les seuls bâtisseurs. Plus tard, face aux interdits, il testera les limites ; face aux nécessités d'acquérir un langage, il fera ses propres vocalises et, comme pour l'apprentissage d'une gamme, il créera de nouvelles sonorités qui tantôt le feront rire et tantôt le rendront un peu inquiet. Lorsque sa motricité lui permettra les déplacements, il

jouera à l'acrobate, à l'explorateur, au cosmonaute tout en allant chercher le réconfort lorsque les essais auront entraîné des chutes un peu trop douloureuses ou des émotions un peu trop fortes. Face aux exigences de devenir propre, il restera stoïquement assis sur le pot sans rien déposer de ce qui était attendu puis, fièrement, accomplira dans la couche enfin remise le caca devenue offrande dans les beaux jours, objet d'opposition dans les moments plus orageux.

Bien sûr, tout cela ne se fait pas à sens unique. Un auteur célèbre a écrit un jour cette phrase : Un bébé tout seul, ça n'existe pas. On pourrait plagier l'affirmation en écrivant de même : un parent tout seul, ça n'existe pas. Pour se développer, le petit enfant a absolument besoin qu'on réponde de façon adéquate à ses premiers appels. S'il rencontre le vide, l'incohérence des messages, la multiplication de ces derniers par trop de personnes qui ne parviennent pas à l'investir, on assiste après une première phase de protestation au déclin de son dynamisme appelé dépression anaclitique. Il faut donc un pont entre un organisme essayant d'entrer en interaction avec un entourage qui, lui-même, fournit les ingrédients sensoriels, affectifs, cognitifs, culturels et moraux. Ce pont est fait de tout un ensemble d'attitudes appelées les médiations relationnelles. Inscrit dans un creuset d'accueil variable dans sa forme mais constituant sa famille, c'est-à-dire un ensemble de personnes désireuses de l'accompagner dans son cheminement, l'enfant ne peut bâtir les assises de sa future identité que s'il connaît des apports émotionnels stables, réguliers, convergents tant en qualité, en densité qu'en durée. Dès la naissance, il se trouve plongé dans une sorte de corps à corps où par les soins de maternage, il éveille puis affine sa sensorialité, sa sensibilité, sa sensualité, ses élans de tendresse. Il existe une alchimie de sensations, de perceptions, d'expériences émotionnelles qui, par le jeu des rapprochements puis des absences puis des retours amoureux, lui permet de reconnaître les limites de son corps et découvrir le corps de l'autre. Il devient ainsi un être de chair et d'esprit. Il expérimente au fil de son existence quotidienne un bain de contact tactile, d'enveloppements verbaux, de bercements, le conduisant à mettre en jeu toutes ses modalités perceptuelles (auditives, visuelles, cutanées, gustatives, olfactives, labyrinthiques, kinesthésiques) l'invitant de plus en plus à communiquer avec des gens dont les noms deviennent maman, papa, mamie, papi, frères et sœurs amis, c'est-à-dire ce réseau socio-familial qu'il interpelle tout en étant lui-même interpellé.

Quelles sont les grandes fonctions de ces médiations relationnelles, outre le fait de le nourrir, d'assurer les soins de base et de le protéger ?

D'abord faire connaître l'empathie, c'est-à-dire cette expérience où tout en se sachant par moment en fusion avec autrui, il se découvre reconnu comme un sujet ayant ses propres sentiments, ses propres pensées, ses propres désirs et perçoit ainsi que l'autre, tout en l'aimant, a sa propre manière d'être, d'aimer et d'agir. Il n'est pas en symbiose et en confusion. Il est d'emblée en quête d'une identité qui lui permettra un jour de se poser les fameuses questions : Qui suis-je ? Qu'est-ce que je fais ? Avec qui ? Au nom de quoi ? Tout ceci ne se fait pas sans heurts, sans des moments de désarroi et une deuxième attitude fondamentale dans le sens fondatrice, c'est cette sensibilité de l'environnement qui à la fois laisse à l'enfant une zone possible de créativité mais le rassure, filtre les trop pleins lorsque le risque d'invasion est trop grand.

Une troisième médiation est à première vue étrange : on ne voit jamais l'enfant tel qu'il est mais tel qu'on attend qu'il devienne. Cela peut être piégeant si quelque chose de malsain en soi veut en faire son objet de domination ou de satisfactions perverses mais, habituellement, la capacité d'anticiper des aptitudes qui ne sont pas encore tout à fait là constitue un extraordinaire levier de progression. On voit l'enfant sourire avant qu'il ne sourit et, se penchant vers lui comme si on était un miroir, on lui renvoie l'Image d'un enfant souriant, Alors qu'il émet ses premières lallations, on le voit parler avant qu'il ne parle et, s'adressant à lui comme un sujet porteur d'une parole élaborée, on lui offre des sons, des

phonèmes, des mots, des phrases qu'il ne comprend pas encore mais qu'il engrange et qu'un jour, à notre surprise, il commence à prononcer en s'insérant non seulement dans un langage, mais dans une langue, dans une forme symbolique d'expression. D'un je corporel cherchant le contact, il devient un je porteur de symboles issus d'une culture donnée. Ces premières expériences amènent ainsi peu à peu ce petit garçon ou cette petite fille à développer en lui un sentiment d'individuation tout en éprouvant un état de sécurité intérieure et une confiance en lui-même et en l'autre. Il devient enraciné dans un lieu affectif précis qui lui confère un sentiment d'appartenance et un sentiment de filiation. Ces bases là sont essentielles pour non seulement grandir mais pour affronter les obstacles inévitables et gérer ce qu'on nomme l'anxiété, c'est-à-dire cette crainte diffuse que nous avons tous en nous vis-à-vis de nos temps de frustration, de colère, de manques qui deviennent, parce qu'ils sont modulés et soutenus, des phases où nous apprenons aussi à nous défendre et à nous confronter aux défis de la vie. Un passage important est celui qui se produit entre 2 et 5 ans. En effet, il est certes bien essentiel que l'enfant ait été nourri dans tous les sens du terme et suffisamment confiant pour explorer, établir des liens de causes à effets, se situer comme un acteur de son devenir mais il ne peut pas garder l'illusion de tout avoir et de tout recevoir. Sa toute puissance primaire, il lui faut la mettre en cause pour s'inscrire dans un groupe social qui a ses règles, ses limites et ses valeurs. En d'autres termes, il doit passer de l'illusion à la désillusion car la solitude, la souffrance, l'affrontement à des difficultés, la découverte de la fragilité de la condition humaine et de sa finitude, tout cela fait partie d'un apprentissage nécessaire pour développer précisément des processus de résilience. Un enfant peut être profondément atteint dans ses assises s'il ne rencontre pas l'amour et la convivialité des autres mais il peut être aussi gravement fragilisé s'il reste dans la croyance qu'il peut tout posséder ou se développer sans efforts. On appelle parfois la période située entre 2 et 5 ans la petite adolescence. Pourquoi emploie-t-on ce terme ? À cet âge, on découvre les joies que confère la motricité volontaire. On peut explorer, élargir son espace, se débarrasser pendant un moment de la tutelle parentale. Ces plaisirs de la gestualité libérée se heurtent inévitablement à des interdits, à des limites déclenchées par les objets eux-mêmes. Il faut donc apprendre à se situer vis-à-vis de ces réalités. Alors qu'on était le petit à qui tant de choses étaient accordées, il devient nécessaire de contrôler ses sphincters et on se fait gronder quand la couche n'est plus propre. Quand il y a une fratrie, on ne peut pas dérober les jouets du plus grand si on est le petit, recevoir toutes les caresses de maman si un bébé est apparu, échapper aux lois du partage quel que soit son âge. On découvre que maman et papa ont des temps d'intimité qui ne nous regardent pas et que l'amour n'est pas seulement dirigé vers soi. Les règles de conduite par rapport aux repas, aux couchers, au langage commencent à édifier un réseau d'exigences qui éveillent en soi un sentiment de culpabilité lorsqu'elles sont transgressées. On apprend ainsi peu à peu à moduler sa vie pulsionnelle, à différer certains plaisirs au nom de la réalité, à devoir franchir des obstacles dont on ne comprend pas toujours le bien fondé, à devenir finalement un petit citoyen invité à se sentir responsable de ses actes par rapport à soi-même et par rapport à autrui.

Pourtant là encore, malgré les moments difficiles, de nouvelles aptitudes se développent en l'enfant.

Le maniement du langage constitue l'un des outils prodigieux qui lui permet de faire face à son environnement. Parler, ce fut d'abord émettre des sons, exécuter des gestes, exprimer des mimiques qui avaient non seulement valeur d'appels mais permettaient de traduire des émotions tout en engrangeant en soi des signaux qui suscitaient des réponses plus complexes. A partir du moment où les mots s'associent les uns aux autres autorisent l'édification de phrases, tout devient possible. On peut se faire comprendre dans ses demandes et ses désirs. On peut transmettre sans contre sens le monde de sentiments. On devient capable d'interroger l'entourage avec ses fameux pourquoi renvoyant perpétuellement en dépit des

réponses à de nouvelles interrogations. On peut évoquer les petits événements qui viennent de se produire et faire ainsi que, des souvenirs s'accumulant peu à peu, un passé commence à se bâtir, passé pouvant être rappelé dans les moments de solitude. On se met à utiliser les mots pour désigner, affirmer, refuser et négocier. On veut même les utiliser pour construire de nouvelles sonorités, mémoriser des petites phrases insérées hors contexte, inventer des néologismes et rire de ses trouvailles, formuler volontairement des erreurs grammaticales ou prononcer de gros mots afin de susciter les réactions de l'entourage. Recevoir des informations devient aussi source de joie mais aussi d'apprentissage. «Raconte-moi une histoire» dit l'enfant en réclamant souvent le même récit afin que cette aventure maintes fois répétée puisse accompagner ses peurs inévitablement éveillées par l'arrivée de la nuit, seul dans sa chambre et si loin de maman, en dépit de la porte ouverte et du nounours blotti contre soi. En nommant, évoquant, communiquant mais aussi recevant des messages, le sujet se construit ainsi une sorte d'identité transmissible puisqu'il peut expliquer ce qu'il est, ce qu'il fait, ce qu'il a aimé et moins aimé, ce qu'il projette d'accomplir. Il réalise cela en fonction de son vécu quotidien mais également en fonction de ses perceptions qui sont souvent tout à fait différentes des éléments réels qu'il a pu côtoyer. Le langage va donc participer à l'édification d'une autre force résiliente qu'on appelle la vie imaginaire.

Il est très difficile de savoir à partir de quel moment un petit enfant se met à bâtir des images qui peuplent son univers psychique. Là-dessus les théoriciens et chercheurs sont très partagés. Les uns défendent l'idée d'élaborations primitives dès les premières semaines de la vie ; les autres renvoient à plus tard les ébauches des fantasmes, fantaisies, rêveries et fictions, Quoi qu'il en soit, la possibilité de sortir du train-train quotidien pour se construire un univers hors du temps, de l'espace et des contingences journalières transforme radicalement l'existence d'un être humain. En un mot, l'imaginaire rend possible l'impossible. Quand je suis malheureux, je peux sortir du malheur en construisant un roman éloigné de mes misères. Quand je me sens impuissant, je peux inventer un personnage qui effectue des tâches extraordinaires. Quand je suis dans une grande colère ou quand je suis apeuré, je peux peupler mon monde intérieur de sorcières, de fantômes, d'armes qui détruisent mes persécuteurs. Tous les enfants le font et ceux qui souffrent ou qui sont soumis à des agressions parviennent parfois à tenir le coup en cultivant une sorte de jardin secret qu'ils parent tantôt de roses, tantôt de ronces, tantôt de clôtures, tantôt d'arcs en ciel leur permettant de survivre.

Cet espace de liberté et de créativité favorisé par le langage et par le développement de la vie imaginaire oriente le jeune enfant vers une voie royale d'expression, celle du jeu. L'activité ludique prend une prodigieuse expansion puisqu'elle permet là encore de trouver par le monde de la fiction de multiples occasions de créer. Le jeu remplit de multiples fonctions : Grimper, courir, sauter, marcher en équilibre améliorent la motricité, la force musculaire, le tonus, le maintien tout en permettant de s'inventer de nouveaux défis – Par les expériences sensorielles et gestuelles, l'enfant prend mieux conscience de son corps et découvre fièrement de nouvelles aptitudes – Grâce aux maniements d'objets qu'il groupe, aligne ou culbute, il multiplie les expérimentations- En imitant les situations côtoyées journallement, il crée des petits jeux de faire semblant tels que faire la cuisine, organiser une dînette. Peu à peu on sent que le jeu prend une autre teinte. L'enfant tient un personnage dans sa main et lui prête des intentions qui débouchent sur une aventure. Il découvre un morceau d'étoffe, s'en empare et devient une princesse ou superman. Il se met à parler dans le silence de sa chambre tout en modifiant le ton de sa voix selon les interlocuteurs qu'il représente. Langage, vie imaginaire, praxies, mise en place de séquences construites selon une logique de sa pensée s'associent pour déboucher sur un lieu où les adultes ne sont plus souhaités alors qu'un membre de la fratrie ou un petit ami sont introduits selon un code dont la logique nous échappe souvent. Il y a des batailles, des morts, des résurrections, des conflits, des

réconciliations, un univers pulsionnel dont la violence surprend parfois l'adulte qui constate en même temps une grande capacité de la part de l'enfant de moduler les thèmes pour qu'ils n'entraînent pas trop de peurs insupportables.

Que fait l'enfant finalement dans ces jeux parfois considérés avec dédain par l'adulte? Il élabore par une histoire une logique de l'action. Il se construit des images qui tantôt s'appuient sur des événements concrets, sur des aventures tirées de la télé et tantôt deviennent de véritables supports d'une pensée qui cherche à s'affranchir du réel pour entrer dans un univers parallèle à la vie quotidienne. Il prend ainsi une distance par rapport à lui-même et par rapport aux objets. La feuille de papier devient un tapis s'envolant vers un pays mystérieux – la petite ficelle est la corde qui permet de sauver le héros en le hissant hors d'une mer déchaînée. L'enfant n'est plus dans la simple représentation d'un événement quotidien bien qu'il puisse utiliser aussi le jeu pour imiter et pour expérimenter des rôles qu'il voudrait assumer. Il n'est pas seulement dans la figuration d'une image telle qu'il peut la regarder dans un livre. Il est hors du vécu de tous les jours, hors des limites liées aux exigences sociales, hors des aléas dus à ses insuffisances motrices, hors de son âge de tout petit et, tout en sachant qu'il est dans le jeu, c'est-à-dire dans un système de fiction, il peut devenir autre tout en restant incarné dans son Moi. On comprend ainsi que le jeu dans sa fonction symbolique va constituer un des grands processus de résilience chez tout sujet confronté à des difficultés importantes.

J'aurais dû parler aussi du dessin qui autorise également bien des réajustements personnels. D'un simple signe tracé sur le papier, le dessin devient un barbot où l'enfant voit déjà une forme élaborée, débouche sur des essais représentatifs d'un corps puis devient, comme le jeu, un moyen de se représenter ce qui est hors des perceptions immédiates, c'est-à-dire toutes les perceptions subjectives qu'il peut tirer de son propre vécu et toutes les anticipations qu'il peut bâtir à partir de ses premiers projets de vie.

Voici donc brièvement présentés différents processus psychiques dont l'enfant se sert au fil des ans autant pour se bâtir une identité que pour résister éventuellement aux difficultés de son existence. Tout ceci, soulignons-le à nouveau très fort, se déroule à l'intérieur d'un réseau social élargi. Quelle que soit l'importance de la maman comme assise première de la personnalité, les premiers attachements restent multiples, c'est-à-dire impliquent tous les acteurs significatifs de la vie du petit être humain. Mère, père, grands parents, fratrie, proches sont importants en eux-mêmes mais la qualité de leurs interactions joue un rôle déterminant en créant un tissu cohérent de soutien et de réassurance. Leurs manières de protéger mais aussi de confronter, de guider mais aussi de laisser libre, d'affronter les problèmes quotidiens mais aussi de les fuir, voire de s'effondrer devant eux laissent des traces, des voies futures de fragilisation ou de résilience. Ce réseau socio-familial est lui-même dépendant de ce qui existe autour de lui. Il y a une écologie sociale de la résilience. Flexibilité, capacité de faire face aux problèmes et de les résoudre, dépendent certes des parents mais, s'ils sont confrontés seuls à leurs limites, s'ils connaissent l'exclusion, la pauvreté tant financière que culturelle, l'handicap sous toutes ses formes sans protection sociale, ils ne peuvent pas adresser à leurs enfants des messages d'espérance. Par les nombreux témoignages d'adultes ayant vécu durant leurs premières années de vie de sévères situations de négligence, nous savons combien le soutien de personnes extérieures à la famille, garderies, maternelles, milieux de loisirs, ressources communautaires, services d'aide à la petite enfance peuvent avoir une fonction substitutive et réparatrice absolument capitale. Il y a une parentalité résiliente mais les tuteurs de la résilience sont aussi à chercher dans la qualité et la cohérence des soutiens affectifs et instrumentaux que l'enfant peut trouver au sein d'une collectivité. Cela implique chaque citoyen et pas seulement ceux qui par profession s'occupent de l'enfance. Cela bouscule chaque intervenant du monde de l'éducation et de la santé infantile. Cela soulève en chacun

de nous de multiples questions vis-à-vis de notre engagement social. Cela nous place non seulement face à nos capacités résilientes mais à nos responsabilités individuelles et collectives puisque la résilience est finalement la résultante d'un ensemble d'attitudes, de croyances, de mises en place de structures susceptibles de faire émerger les forces adaptatives enfouies en chaque être humain et ceci dès le plus jeune âge.

Favoriser la résilience chez les enfants : une démarche qui s'appuie sur la recherche

Darlene Kordich Hall, coordonnatrice du programme *Reaching In...Reach Out*, Toronto, Ontario, Canada

(Résumé. Voir texte de la présentation Power point dans la partie anglaise du site)

Les résultats de recherche appliquée de Reaching IN...Reaching OUT (RIRO) (Atteindre l'intérieur ... Atteindre l'extérieur) seront présentés ainsi que des extraits du documentaire vidéo du projet et du matériel de formation en vue de favoriser la résilience chez les jeunes enfants.

RIRO s'appuie sur 30 années de recherche en résilience démontrant que ce que nous pensons des événements stressants affecte comment nous y faisons face. La plupart des personnes ont développé « des habitudes de pensée » qui peuvent aider ou gêner leur capacité de traiter les stress de la vie. Les habiletés cognitives qui aident des personnes à mettre en cause de vieilles habitudes de pensée et à favoriser la résilience peuvent s'apprendre. Il est important que les adultes modèlent ces habiletés de pensée résiliente dans leur interaction quotidienne avec les enfants parce que les enfants peuvent les intégrer dès leur jeune âge.

RIRO enseigne aux adultes comment présenter aux enfants des habiletés cognitives qui peuvent optimiser le développement de leur résilience, les préparer à passer à travers les hauts et les bas inévitables de la vie, les aider à faire face aux traumatismes de l'enfance et les inoculer contre la dépression et la violence.

2) Table ronde

Comment le pouvoir de la pensée et des mots, partagé avec les enfants, nourrit-il la résilience et contribue-t-il à la paix?

Quand la résilience nourrit l'avenir

Bruno Roy, écrivain, président du comité des orphelins et orphelines de Duplessis, Montréal, Québec, Canada

Aux cassures de nos échecs
brille le commencement.

Reiner Maria Rilke

« Ah! Ce merveilleux bonheur de naître orphelin. » écrit Jules Renard dans *Poil de Carotte*. Dans ce même esprit, je n'ai jamais voulu faire de ma réussite, si tel est le cas, une réussite inquiète. Certes, j'ai été un enfant déraciné, déraciné par l'abandon maternel qui me privait d'un corps d'attachement, voire d'un lieu d'attache, ma famille. Déracinement affectif vite devenu un déracinement social. En ce bas monde, ma première différence fut d'être d'abord un enfant illégitime. Je portais un stigma, celui d'être un enfant du péché. Ce qui m'a valu d'appartenir à un groupe qu'on a appelé, au début des années 90, les enfants de Duplessis.

Dans les années quarante et cinquante, alors que l'Église catholique et l'État québécois avaient établi un concordat pour administrer la charité publique, des milliers d'enfants illégitimes, pécheurs de naissance, ont été internés — au mépris de la loi et avec la complicité du corps médical — dans des hôpitaux psychiatriques, entraînant de ce fait leur exclusion sociale. Nombre de ces enfants ont été agressés et violentés en plus d'avoir constitué une main d'œuvre gratuite. En septembre 1992, ces enfants dont je fus, devenus adultes, se sont regroupés afin d'obtenir réparation pour les souffrances vécues pendant leur enfance. En décembre 2006, quatorze ans plus tard, une entente finale est intervenue avec le Gouvernement du Québec. Un programme national d'indemnisation a été instauré.

Si le neuropsychiatre Boris Cyrulnick a raison, toute notre vie s'organise autour de la blessure. Compte tenu de ce qui précède et compte tenu qu'à 15 ans je n'avais pas l'équivalent d'une troisième année scolaire, niveau primaire, il n'est pas normal que je sois devenu écrivain. Or, écrivain je suis devenu. L'on pourrait penser que mon histoire personnelle est structurée comme un roman. Du noir analphabète à la lumière des mots, pourrait-on titrer. Que s'est-il passé pour que je devienne un homme heureux, pour que je mène une vie proche de celle que j'ai imaginée? Je participe à cette table ronde pour vous le dire. Procédons humblement.

L'empreinte maternelle

Contrairement aux apparences, cela a commencé au berceau. Ma mère m'a donné le nom de son père : Bruno Roy. Bien que l'ayant ignoré pendant plus de 50 ans, j'étais inscrit dans une filiation. Ce qui était contraire aux pratiques de l'époque. Dans les années quarante et cinquante, les parents signaient un papier d'abandon et l'enfant devenait un pupille de l'État qui, désormais, en avait la responsabilité. En retour, dès les premiers jours de la

naissance, afin d'assurer à jamais le « secret professionnel », l'on donnait aux enfants un nom souvent inspiré du calendrier des saints de l'Église Catholique. Le jour de la fête de Saint-André, disons, l'enfant recevait le prénom d'André complété par un nom de « famille » qui, évidemment, n'était pas celui de la mère ou du père. Voici que ma mère, Hortense Roy, n'ayant signé les papiers d'abandon que quatre mois après ma naissance, a conservé un droit de propriété sur son enfant. Responsable légale, elle a pu ainsi me donner le nom de mon grand-père maternel.

Agissant ainsi, ma mère a déposé, à mon insu, une empreinte sur mon identité lui conférant une charge affective exclusive. Elle a sûrement voulu souhaiter que je ne puisse l'oublier. Outre de me faire don de la vie, cet autre don était le seul qu'elle pouvait me donner au début de ma vie. C'était, je crois, sa déclaration d'amour. Il faut savoir que, dès leur naissance, les enfants de Duplessis étaient confrontés à une tradition de détournement de leur nom et de leur identité, voire plus tard de leur quotient intellectuel; c'était la porte ouverte à toutes les manipulations administratives, médicales et identitaires. Or, dès le premier jour de ma vie, contrairement à mes compagnons d'enfance, en ce qui concerne ma filiation et mon nom, j'ai échappé au mensonge institutionnel. « Né de parents inconnus », écrivait-on. Comment naître d'une mère inconnue ? Ce n'est pas rien comme mensonge. Voici que dès le premier jour de ma vie, je suis déjà traité autrement, je suis déjà une exception. J'en prendrai conscience plus tard.

Tout nom est une marque laissée sur une peau naissante. J'ai beau l'avoir ignoré longtemps, j'étais et je suis toujours dans la transmission. Tel un secret murmuré sur ma chair, ma mère a tracé sur mon nom son passé et mon avenir. Si le nom a une fonction précise dans le système de l'identité, je sais aussi, et surtout, que tout nom est réflexion puisqu'il est récit. Il se trouve que mon nom est lui-même récit puisque mon destin y réside. J'ai comme autre patronyme, le nom de Damas et comme patronyme familial le nom de Roy, Damas Roy. Déjà qu'une carte du tendre se présente à moi : dame, as, roi. Et le récit de se poursuivre: si j'ai commencé ma vie sur le chemin de Damas, je sais que je la terminerai sur le chemin du roi. Tel est le chemin que ma mère, consciemment ou non, m'a tracé. Je n'allais sûrement pas la décevoir. Il est possible, j'aime à le croire, que je doive à ma mère ce goût de vivre. Sa résistance fut peut-être sa première empreinte sur moi. Puis, m'ayant repris à l'âge de sept ans, bien que l'ayant oublié, cela a suffi pour que je sois imprégné d'elle à jamais.

Je n'ai pas été un enfant pour mon père alors que je crois l'avoir été pour ma mère même si nous ne nous sommes pas connus. Elle m'a repris à l'âge de sept ans. J'existais donc pour elle. Peu importe qu'elle m'ait abandonné une deuxième fois, il y avait eu cet effort probablement gigantesque de me reprendre. Ça n'a pas réussi. Mais elle a essayé. Au lieu même de l'abandon, je fus nommé par elle. Ce qui explique peut-être que j'ai rapidement accepté d'avoir perdu ma mère. En ce sens, j'étais consolable. J'amadouais pour ainsi dire la douleur du manque.

Je crois que c'est Freud qui rattachait sa confiance dans la vie au fait d'avoir été le favori de sa mère. J'entretiens cette croyance que, si je l'avais connue, j'aurais été le préféré de ma mère. Du plus loin que je me souviens, j'ai toujours eu des points d'appui, lesquels ont pris la forme de « la main tendue », cette sorte « d'écologie affective » dont parle Boris Cyrulnick et qui a permis, sans trop de fracas, en ce qui me concerne, la traversée de l'asile. Oui, il y eut, dans mon enfance, une religieuse –, je le vois mieux aujourd'hui –, qui a consolidé mon sentiment de confiance et a permis mon aptitude à la résilience.

Je ne connaissais pas l'amour mais je n'en étais pas moins aimé, pour reprendre la formule de Stendal dans *La Chartreuse de Parme*. Vivant en milieu clos, dans une institution psychiatrique, sans véritables éducateurs, où personne ne vous reconnaît ni ne vous parle, j'ai eu cette chance d'exister pour quelqu'un, et à l'inverse, que quelqu'un existe pour moi. C'est le rôle des parents de reconnaître leur enfant. Cette réciprocité affective n'a jamais existé pour

une majorité de mes compagnons d'enfance et d'adolescence. Moi, j'ai été l'heureux chouchou d'une religieuse. Grâce à Sœur Olive-des-Anges, c'était son nom, je n'ai pas été un vivant anonyme.

Auprès d'elle, j'étais vu. Son affection me faisait exister et voici que quelqu'un existait pour moi. Ce que Boris Cyrulnick appelle un tuteur de résilience. Ce chouchoutage fut la chance de ma vie. Grâce à cette religieuse, j'avais définitivement quitté l'anonymat. J'étais le bon garçon qui vivait dans le regard approbateur de l'autre, ici dans celui de ma religieuse. Je peux même dire que de façon générale, je ne fus jamais haï. En effet, même dans un contexte d'institutionnalisation impersonnelle, de mes premiers souvenirs, je ne me souviens pas de n'avoir pas été le favori de quelqu'un. C'est tout dire. J'avais envie de m'en sortir comme on a envie d'aimer et d'être aimé. C'est fort simple, je suis un des petits vilains canards dont parle Boris Cyrulnick dans son livre:

Avant d'en arriver au monde de la parole, le petit Bruno Roy avait probablement acquis une résilience préverbale. Peut-être un goût pour la beauté qui apparaît dès les premiers mois. [...] L'acquisition de ce comportement de charme, témoin précoce d'un style relationnel et d'une manière de résoudre les conflits, constitue à coup sûr un des principaux facteurs de résilience. [...] Peut-être les adultes ont-ils été ravis de tendre la main... à cet enfant-là? [...] C'est à Bruno la préférence.¹

Je sus donc rapidement qu'on pouvait m'aimer. Je le fus. Ce qui assura mon avenir! Cela dit, encore dans la vingtaine, j'en voulais au monde entier. Je n'avais pas eu d'enfance. J'avais, dans les faits, vécu deux abandons. J'avais connu l'expérience de l'asile. Bref, j'ai voulu tout oublier. Mais l'histoire, c'est connu, nous rattrape. Voici que j'ai fait la rencontre d'un vers qui allait changer mon propre regard sur moi. Ce vers du poète Gaston Miron m'a mis en contact avec une part oubliée de moi-même. Je cite : « Un jour, j'aurai dit oui à ma naissance. » Je compris que je n'avais jamais eu d'autre moyen de naître qu'abandonné. Je venais de comprendre que je devais dire oui à mon abandon, voire à tout mon passé. Dire oui à moi-même, dire oui à MA naissance. Même la blessure la plus profonde assure en nous ce sentiment de continuité que nous devons assumer. Je fus aidé en cela par le pouvoir des mots. Venu au langage, je peux dire que j'ai quitté mon état d'orphelin.

Depuis mes tout premiers livres, j'ai toujours été engagé dans l'acte de réfléchir, voire de penser, au sens philosophique du mot, pour que du sens surgisse de ma propre vie et de la société dans laquelle je vis. D'instinct, je sais que pour écrire j'avais besoin de mon histoire. Les mots m'ont aidé à acquérir une compréhension personnelle de ma propre situation d'orphelin. Comme si écrire, pour moi, à mes débuts, avait d'abord constitué un aveu autobiographique. Dans la fiction en particulier, j'ai d'abord murmuré l'enfant abandonné en moi. Créer, écrit Jean Genet dans *L'ennemi déclaré*, c'est toujours parler de l'enfance. Je crois n'avoir rien fait d'autre en écrivant. Depuis ce vers de Miron, j'avais l'écriture chevillée à l'âme.

Il est probable que c'est pour combattre mon anonymat que je suis devenu écrivain. L'écriture m'aura permis de me faire comprendre à moi-même cette société qui m'avait d'abord marginalisé puis exclu de son corps. J'ai eu l'heureuse intuition que l'écriture pouvait me structurer de l'intérieur, non de l'extérieur. Je ne perdrai pas mon temps à chercher les autres, ai-je pensé souvent, je vais tenter de me trouver, moi. Ce qui constituait déjà un énorme effort. L'écriture m'a rendu présent à moi-même. L'identité, c'est trouver son espace intérieur, c'est-à-dire sa propre ressemblance. Car le vrai drame, c'est d'être absent à soi-même. Ce qu'a permis d'éviter, pour moi, l'écriture. Celle-ci propulsait mon désir d'être moi

¹. Boris Cyrulnick, *Les vilains petits canards*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2001, p.143.

plutôt que d'être autre, d'être unique même. Je pouvais alors accéder à une part de moi jusque là enfouie dans un anonymat orphelin, et cela même si, jadis, une religieuse m'avait ouvert une porte identitaire.

Je suis en mesure de confirmer, aujourd'hui, que j'ai pris le temps d'assumer ma naissance. Ne s'agit-il pas, écrit la romancière Marguerite Beaudry « d'aimer d'avance ce qu'on deviendra par ses propres moyens. » Certes, quelque chose s'est construit qui provenait d'un manque, d'un vide peut-être, mais jamais je n'ai été imprégné d'un dégoût de vivre. Probablement parce que dans mon malheur institutionnel, je n'ai pas été privé de victoires. Et puis, cela m'est naturel, je transforme les objets et les événements en poésie. En farce, je dis souvent que je ne suis pas un orphelin de Duplessis, mais fils de premier ministre. Tout est dans le regard. Encore Cyrulnick. Selon l'auteur de *Un merveilleux malheur*, « la fierté d'avoir triomphé d'un grand malheur fait partie intégrante du processus de résilience. » En fait, ma force fut peut-être de ne jamais me couper de ma vie intérieure. Ainsi, je n'ai rien à pardonner mais tout à vivre.

Le programme Pouvoir aux tout-petits. Témoignage de son implantation et de ses effets en Centre de la petite enfance.

Naïma Boumedine, directrice du Centre de la petite enfance Pierrot la lune, Longueuil, Québec, Canada

« Pouvoir aux tout-petits », c'est avant tout une histoire de partenariat réussie pour prévenir et enrayer la violence chez les tout-petits.

De fréquentes discussions, avec l'intervenante de l'organisme d'1.2.3. Go ! Longueuil, au sujet de problématiques concernant la violence faite aux tout-petits nous amenaient au même constat de la réalité : les enfants même très jeunes étaient souvent victimes de violences de toutes sortes. Autre constat, rien n'était fait au niveau du préscolaire pour la prévention de la violence. Nous avons décidé qu'il fallait faire quelque chose.

La première action a été de former un comité avec des partenaires concernés par la problématique de la violence et désirant travailler avec nous pour trouver des solutions.

Liste des partenaires :

CPE Pierrot la lune inc. : initiateur du projet

1, 2, 3 GO! Longueuil : fiduciaire et organisme qui a chapeauté le projet jusqu'en 2006.

RCPEM (Regroupement des Centres de la petite enfance de la Montérégie) fiduciaire et porteur du projet depuis 2007.

Le CSSS Pierre-Boucher

Ministère de la Famille, et des Aînés

Les Centres Jeunesses de la Montérégie

Le comité fait un constat : la violence est omniprésente dans la société en général et aussi dans la vie des tout-petits. Il se donne un objectif : enrayer et prévenir cette violence.

Il fallait ensuite déterminer le moyen d'y parvenir : les membres du comité ont décidé qu'il fallait outiller l'enfant afin qu'il puisse mieux faire face à des situations de violence (de la part de ses pairs, d'enfants plus âgés ou d'adultes connus ou non). Par ailleurs, ils savaient qu'une action qui ne ciblerait que l'enfant n'aurait pas les résultats escomptés. Il était essentiel d'intervenir auprès des parents et des éducatrices aussi pour assurer une continuité « garderie-maison ».

Il fallait aussi opter pour une approche qui:

respecterait le **programme éducatif des Centres de la petite enfance**;

et donnerait de vrais **outils** aux enfants afin de leur permettre d'agir adéquatement dans toutes sortes de situation de violence.

Les membres ont alors sollicité un organisme reconnu pour son expertise en matière de prévention de la violence : **la Fondation Pleins Pouvoirs**, plus connue sous le nom de **Kid Power** car son approche répondait tout à fait à leurs attentes.

La Fondation pleins pouvoirs utilise différentes méthodes pour parler de sécurité sans jamais faire peur: des ateliers parents-enfants, des jeux, des marionnettes, des saynètes, des habiletés et des techniques très simples. L'enfant apprend à avoir une attitude confiante, à être attentif, à savoir ce qu'est un plan de sécurité, ce qu'est un inconnu, à utiliser la poubelle pour y

mettre les mots blessants, à résoudre des conflits, à mettre des limites claires... Bref, à la fin de ces ateliers, chaque enfant réalise qu'il a du pouvoir et qu'il peut l'utiliser ; et... il l'utilise !

Pour réaliser le projet, il fallait du financement, et au cours des années, nous avons eu les partenaires financiers suivants : Le ministère de la Famille et des Aînés, le Centre National de Prévention du Crime, la CRÉ Longueuil et Centraide.

Le projet a évolué et s'est transformé dans le temps à la fois pour améliorer son efficacité et aussi pour répondre à des contraintes budgétaires. Ainsi se sont succédés : le projet pilote, la formule ateliers, la formule activités.

Quelle que soit la formule, nous avons toujours :

ciblé les enfants de 4-5 ans (avant leur passage à la maternelle),

donné une formation aux éducatrices,

impliqué les parents (conférences, mémos, invitations aux ateliers ou activités),

utilisé des outils de réinvestissement,

donné le programme gratuitement.

Première étape : le projet Pilote

Nous avons tout d'abord expérimenté l'atelier parents-enfants. Il se déroulait la fin de semaine et durait environ 2 heures. Nous avons pu constater son efficacité mais il ne touchait pas tous les enfants (seulement ceux dont les parents avaient accepté de participer) et la durée de ces ateliers était bien trop longue pour des enfants de cet âge.

2^e étape: les ateliers

Le programme s'est transformé afin de toucher tous les enfants : une série de 4 ateliers de 45 minutes étaient donnés aux quinze jours au service de garde (CPE, Organismes communautaires) par des animatrices de la Fondation Pleins Pouvoirs. Les parents qui voulaient y assister étaient les bienvenus.

Cette formule a été très efficace, mais elle était très coûteuse (il fallait à chaque année faire venir les animatrices pour donner les ateliers).

3^e étape: les activités

Le nombre d'enfants à participer au projet a augmenté de façon considérable. Il était devenu très difficile de trouver du financement pour continuer à assurer la gratuité. Le programme a donc complètement été revu afin d'assurer sa pérennité.

Nous avons décidé d'habiliter le personnel à donner le programme sous forme d'activités en fait nous visions également l'autonomisation du milieu.

Voici une présentation schématique du programme :

Formule activités

La formation des éducatrices se fait en utilisant des manuels qui les habilite à donner des activités aux enfants.

La structure de ces manuels est simple et conviviale, chaque habileté est expliquée, illustrée et appuyée par une histoire sociale. Des guides de *coaching* pas à pas montrent les techniques pratiques individuelles et de groupe.

Pour aider les éducatrices à cheminer sur une courte période de temps, nous faisons ressortir un programme de 12 activités en 12 jours. Cela accroît le sentiment de compétence de

l'éducatrice et donc l'utilisation des techniques enseignées pour développer les habiletés chez les enfants en matière de prévention de la violence.

Nous avons mis au point une trousse de réinvestissement qui est utilisée par l'éducatrice au service de garde et par les parents à la maison. Chaque enfant reçoit une trousse quand il a suivi le programme.

La trousse est simple, colorée et attrayante pour les jeunes enfants. Nous savons que les parents et les enfants continuent de s'y référer pendant longtemps après avoir bénéficié du programme. Elle aide à arrimer les efforts du milieu éducatif avec ceux des parents, elle stimule et renforce les efforts éducatifs des parents et enfin, elle crée un langage commun sur la sécurité entre le milieu éducatif et les parents.

L'Évaluation du programme

Quand on met en place un programme, on se soucie toujours de son impact réel, c'est pourquoi, nous avons procédé à des évaluations. Nous avons réalisé, en 2005, une première évaluation maison qui déjà nous démontrait son efficacité. Cependant, cette évaluation, bien que rigoureuse, n'avait pas le caractère scientifique exigé par nos partenaires financiers.

Un de ces partenaires a donc financé une évaluation qui a été réalisée en 2006 par Sylvaine Raymond de l'UQAM; elle a procédé selon les règles de l'art. Son étude posait principalement les questions suivantes :

Le programme a-t-il été implanté tel que prévu?

Le programme démontre-t-il l'atteinte des objectifs visés pour les enfants, les parents et le personnel éducatif?

Les conclusions ont été les suivantes :

Le programme a été implanté tel que prévu; il a rejoint la population visée et le contenu abordé était conforme;

Le programme démontre une capacité à produire un effet global et une modification des comportements des enfants, particulièrement en ce qui concerne le fait de mettre ses limites, de mieux gérer des situations de conflits et d'adopter des comportements plus sécuritaires.

Ce projet est devenu un programme bien ancré dans sa communauté. Depuis 2004, nous avons touché des centaines d'enfants, leurs éducatrices et leurs parents. Il est le fruit de l'engagement d'une communauté :

du **Comité Pouvoir aux tout-petits** (Regroupement des Centres de la petite enfance, 1,2,3, Go ! Longueuil, Centre de la petite enfance Pierrot la lune, CSSS Pierre Boucher, Centres jeunesse de la Montérégie, Ministère de la famille et des aînés et Fondation Pleins Pouvoirs (Kid Power));

du **milieu** (Centres de la petite enfance, Bureaux coordonnateurs, organismes communautaires) ;

de chacun des **membres de l'équipe** éducative ;

et des **parents**.

Un travail d'équipe pour un réel changement social pour nos enfants !

JEU

Conférences

La culture de la paix: quelques réflexions du point de vue de l'éthique, du jeu et de l'esthétique

Verónica Romo López, professeure à l'Université Central, Santiago, Chili

(Résumé)

La présentation correspond à une réflexion sur les aspects qui peuvent être considérés fondamentaux pour le développement d'une culture de la paix. Nous analysons d'abord les caractéristiques des expériences du développement véritable des personnes, c'est-à-dire, les expériences qui sont liées aux aspects tant individuels que sociaux. Nous analysons ensuite l'aspect ludique de l'activité de jeu pour identifier dans le jeu véritablement ludique, des caractéristiques propres à l'expérience de développement véritable. De la même manière, nous analysons la composante esthétique de l'art et de la nature, encore là pour identifier sa relation étroite avec l'expérience véritable. L'aspect moral des expériences humaines et les caractéristiques de ce que nous pourrions considérer un comportement moral est finalement analysé et il est mis en lien avec les aspects ludiques et esthétiques de la vie humaine.

Comment le divertissement violent dans les médias, les jouets et le jeu mine-t-il la culture de la paix ?

Diane Levin, professeure au collège Wheelock, Boston, Massachusetts, États Unis d'Amérique

(Résumé)

Cette conférence examine la nature de la violence véhiculée par les médias, la culture de consommation et les jouets, qui agresse les enfants d'aujourd'hui presque dès leur naissance. Elle démontre les répercussions de cette violence sur le jeu des enfants, sur leur perception du monde et des relations humaines. En conclusion, elle fait des suggestions aux familles, au milieu scolaire et à la société pour développer une culture de la paix en dépit de cette violence.

Grâce à l'autorisation de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et de la Dr. Levin, que nous remercions, un article en anglais sur le même sujet peut être téléchargé à :

<http://www.journal.naeyc.org/btj/200305/warAndSuperhero.pdf>

La ludothèque communautaire: Un espace de jeu, de partage et de paix.

Jacqueline Thériault, professeure retraitée, de l'Université du Québec à Chicoutimi, ex-présidente de l'OMEP-Canada, Rimouski, Québec, Canada

Joyce Waddell-Townsend, présidente de Children Visiting Prisons, représentante d'OMEP-Canada pour l'Ontario, Kingston, Ontario, Canada

(voir texte de Joyce Waddell-Townsend dans la partie anglaise du site)

Dans le monde occidental, le concept de ludothèque ou de joujouthèque réfère ordinairement à un lieu de prêt de jouets que l'emprunteur peut apporter à son domicile, un peu comme à la bibliothèque, le prêt de livre. Les parents des enfants qui fréquentent ces lieux ont, pour la plupart, une conception positive du rôle du jeu sur le développement de l'enfant. Il se trouve toutefois plusieurs cultures qui ignorent les bienfaits du jeu et qui le considèrent comme un simple amusement, voire même une perte de temps. Cette dernière attitude est compréhensible étant donné l'énergie que certaines communautés, partout dans le monde, doivent déployer pour simplement survivre.

L'article 31 de la *Convention des droits de l'enfant* (1989) assure à chacun le droit au jeu. Comme ce droit n'est pas acquis dans plusieurs pays, il devient important, si nous voulons sauver le plus d'enfants possible, de trouver de nouvelles stratégies pour aider les enfants défavorisés et leurs familles. On aura ainsi à se demander quelle structure éducative souple on pourrait déployer pour les rejoindre en dehors des structures scolaires.

À la suite de la signature de la convention de 1989, le gouvernement canadien créa, dans les années 1990, le *Bureau des enfants de Santé Canada* dans le but de mettre en action l'expertise canadienne dans des domaines reliés à l'enfance et réaliser ainsi des projets éducatifs avec des partenariats de communautés pauvres hors de notre pays.

À peu près au même moment, l'association colombienne d'éducation préscolaire et le comité national d'OMEP-Colombie offraient, à un quartier démuné de Santa Fe de Bogota, la ludothèque Eva Balké du nom de la présidente mondiale d'OMEP d'alors. L'originalité de ce projet consistait à intégrer la communauté dans le processus de réalisation de ce lieu éducatif qu'est une ludothèque et de faire du prêt de jeux sur place.

En 1992, le secrétariat mondial de l'OMEP, le Consortium International de Développement en Éducation (CIDE) et le comité canadien de l'OMEP, appuyés financièrement par le gouvernement canadien, ont repris cette idée prometteuse et donné naissance à ce grand projet de ludothèques communautaires en partenariat avec les comités nationaux d'OMEP de cinq pays d'Amérique latine : le Brésil, la Colombie, le Honduras, le Mexique et Panama. Le projet a duré deux années et a créé six ludothèques et six vidéos documentaires décrivant chaque communauté et a assuré la coproduction d'un guide (3 500 exemplaires) en trois fascicules en quatre langues (français, anglais, espagnol et portugais). Ce projet aura aussi assuré la production de la contrepartie de ce guide en vidéo et, en quatre langues également, l'organisation de cinq séminaires et d'une rencontre d'évaluation.

En 2000-2001, OMEP-Canada a repris le projet avec OMEP-Haïti et une ludothèque a été ouverte à La Boule, un quartier à la périphérie de Port-au-Prince. En partenariat avec la communauté des sœurs du Bon Pasteur et le gouvernement du Québec, elle a également formé des stagiaires «missionnaires» et fait don de jouets pour la réalisation de ludothèques au Rwanda et en Roumanie.

Qu'est-ce donc qu'une ludothèque communautaire ?

La ludothèque communautaire est une structure éducative souple faisant appel au jeu comme potentiel intégrateur des besoins d'une communauté marginalisée par la pauvreté. La ludothèque communautaire est donc plus qu'un simple dispensaire de jouets, mais elle n'est pas une garderie ni une classe maternelle. Elle met ensemble l'expertise d'éducateurs, de bénévoles et de parents pour organiser un espace où l'enfant pourra jouer sur place seul, avec ses pairs et avec ses parents. Elle peut aussi organiser des activités de groupe, des ateliers et des fêtes.

La ludothèque communautaire fait donc la promotion de stratégies d'éducation et de protection de l'enfance axées sur le jeu libre dans une perspective sociale en considérant la communauté comme un agent éducateur. La communauté, c'est la famille élargie, parents, grands-parents et les autres personnes vivant dans le même quartier.

Les objectifs de la ludothèque communautaire

Les objectifs poursuivis par la mise en place d'une ludothèque communautaire touchent la famille, l'enfant et le quartier où il vivent. Ces objectifs se veulent rassembleurs, faisant appel à des ressources communautaires pour s'impliquer dans la réalisation et le cheminement de vie de ce lieu éducatif. Cette intégration devrait permettre une meilleure compréhension du rôle du jeu comme facteur de développement de leurs enfants et de considérer, dans certaines circonstances, le jeu comme un outil possible de prévention. Faisant appel aux forces du milieu, la ludothèque communautaire favorise le rapprochement adulte-enfant autour de l'activité jeu et crée ainsi des liens intergénérationnels qui favorisent la solidarité, l'identité et le partage, éléments d'une nourriture de paix et de non-violence.

Je n'ai pas à rappeler à l'auditoire d'aujourd'hui l'effet positif du jeu sur le développement de l'enfant. Je souligne seulement que la vie à la ludothèque avec les pairs et les adultes est un terrain fertile pour développer le sens des responsabilités, pour développer la confiance et l'estime de soi, pour partager et s'amuser et ainsi sortir de l'exclusion et des inégalités sociales. Ensemble, autour du jeu, on devient plus forts, les parents se sentent plus compétents et ainsi s'installe le concept de résilience. Enfin, la vie à la ludothèque permet des expériences marquées par le succès.

Les fonctions de la ludothèque communautaire

Dans nos expériences d'organisation de ludothèques communautaires, nous avons accordé cinq fonctions à ce lieu éducatif. À savoir :

Une fonction ludique

La ludothèque a pour fonction de valoriser le jeu dans la vie de l'enfant. Jouer pour le plaisir, jouer avec ou sans jouets, mais pouvoir jouer. Elle se préoccupe aussi de faire connaître aux adultes l'importance de cette activité en leur donnant de l'information ou en les intégrant dans le jeu libre de l'enfant. En agissant ainsi, la ludothèque communautaire met en action ce pouvoir ludique du jeu.

Une fonction éducative

Le climat de détente, de sécurité, de plaisir que l'on s'efforce de créer à la ludothèque, rend ce lieu propice à la transmission des valeurs de partage, de respect de soi et des autres, de coopération. L'enfant qui joue ne sait pas qu'il se développe et apprend. À travers le jeu, il acquiert des savoirs par le choix d'un jeu qui l'intéresse, par l'énergie qu'il investit, par les intérêts qu'il se découvre. Il construit également en jouant des habitudes et des attitudes positives face à l'apprentissage.

Une fonction sociale

La dimension sociale du jeu s'exprime dans la vie relationnelle de l'enfant avec son environnement et avec autrui. Dans une ludothèque communautaire, le jeu est un support aux interactions sociales si nécessaires à l'enfant. Comme le jeu libre ne signifie pas anarchie, les consignes qu'il doit respecter pour assurer le bon fonctionnement de la ludothèque de quartier sont des facteurs qui aident à apprendre des règles de vie.

Une fonction culturelle

Les valeurs culturelles transparaissent dans les jeux, ce qui permet l'identification à une culture donnée. La ludothèque soutient cette dimension en favorisant l'expression artistique par les chants, la musique, la danse, les jeux d'équipe, les habitudes alimentaires et par le développement du sens de la fête. Ces activités de jeu et de fêtes sont donc des outils à privilégier pour aider à se connaître, à s'accepter, à développer une saine cohésion entre les générations.

Une fonction préventive

Des études, des enquêtes, des sondages confirment que l'échec et l'abandon scolaire, la délinquance et la prostitution foisonnent dans les milieux fortement démunis. La ludothèque et ses caractéristiques ludiques pourraient devenir, à tout le moins, un moyen transitoire de prévention, atténuer les formes sévères d'exclusion et offrir ainsi un espace d'accueil à de nombreux enfants négligés ou abandonnés.

L'organisation d'une ludothèque

La ludothèque communautaire se présente comme un modèle éducatif souple, s'adaptant à chaque communauté. Pour sa réussite, elle a cependant besoin, au plan organisationnel, d'une structure responsable de la mise en œuvre et de la gestion de ce projet social et communautaire. La plupart des projets de ludothèque relèvent d'associations caritatives, d'ONG comme les comités nationaux d'OMEP, de la mairie d'une ville ou de communautés religieuses, etc., à qui il incombe de former un comité de direction :

- pour animer la communauté autour de ce projet;
- pour fournir un local et en assurer l'aménagement, la sécurité et le financement;
- pour mettre sur pieds un bon réseau de bénévoles ;
- pour trouver la bonne personne qui dirigera ce lieu éducatif;
- pour se préoccuper de la formation du personnel;
- pour établir des partenariats de support et de financement.

La collection de jeux et de jouets

Un élément important de l'organisation d'une ludothèque communautaire est sans contredit la collection de jeux et de jouets accessibles aux enfants. Cette collection, selon les moyens financiers, comportera du matériel ludique commercial, des jouets fabriqués de façon artisanale et des jouets faits par la transformation d'objets de recyclage.

Cette fabrication de matériel ludique réalisé de façon artisanale ou par transformation d'objets constitue, en plus de répondre à des conditions d'économie, une belle façon d'utiliser les compétences de certains membres de la communauté. Cette collection d'objets de jeu ne doit pas nous faire oublier que l'enfant s'amuse, a du plaisir et apprend souvent avec des riens en utilisant les éléments de la nature : l'eau, le sable, des cailloux, des plantes, un bout de bois, etc. Il faut savoir valoriser ces amusements créatifs et sains.

Pour atteindre les objectifs, la ludothèque communautaire, qui met à la disposition des enfants un matériel collectif, doit s'assurer que ce matériel réponde à certains critères. Au plan technique, avec la collaboration de la communauté, le matériel sera sécuritaire, durable,

polyvalent et ayant une certaine esthétique. Cette collection doit être en mesure de contribuer au développement global de l'enfant selon ses habitudes et ses intérêts.

Pour constituer et organiser une collection de jeux et de jouets et lui donner une fonction éducative véritable, il importe de choisir des principes généraux facilement adaptables sous forme de catégories et de critères de regroupement. Au cours de nos expériences, nous nous sommes appuyés sur l'approche descriptive du jeu proposée par Piaget, transposée en méthode de classement par notre collègue Denise Garon (1985) et identifiée comme le Système ESAR regroupant les quatre catégories de jeux suivants :

1. E – Jeux d'Exercice
2. S – Jeux Symboliques
3. A – Jeux d'Assemblage
4. R – Jeux de Règles (simples ou complexes)

E – Jeux d'Exercice

Ce sont des jeux à répéter, visant l'obtention d'effets sensoriels intéressants et le plaisir de manipuler et de bouger. L'exercice sera très souvent l'élément de support à plusieurs autres jeux (exemples : hochets, jouets moteur, jouets de manipulation).

S – Jeux Symboliques

Ce sont des jeux qui font appel à la capacité de se représenter mentalement quelqu'un ou quelque chose. Ils s'appuient sur le plaisir d'imiter des gestes, des actions, des modèles. Tels sont les jeux de rôles et les jeux de faire semblant qui impliquent l'enfant comme acteur (exemples : poupées, personnages miniature, costumes, marionnettes).

A – Jeux d'Assemblage

Ce sont des jeux d'assemblage, de construction, d'emboîtement qui mènent à des montages de plus en plus complexes et près de la réalité (exemples : jeu de LEGO, de construction, de casse-tête...)

R – Jeux de Règles, simples ou complexes

Ce sont des jeux qui impliquent d'une part le respect de règles concrètes, faciles à apprendre comme les jeux de loto, de domino, des jeux sportifs et, d'autre part, les jeux qui nécessitent le respect de règles plus abstraites comme le jeu d'échec et de stratégies plus complexes.

On peut mémoriser facilement l'ensemble de ces catégories ludiques quand on les retient dans l'ordre et l'anagramme ESAR contribue à cette facilité même pour des personnes non spécialisées dans les théories du jeu.

Le système de classification ESAR s'applique aussi bien aux objets recyclés en jouets qu'au matériel commercial. Même si ce système est fondamentalement plus complexe que ce que je viens de présenter, chacun est libre de choisir les éléments qui lui conviennent pour analyser le matériel ludique de sa ludothèque.

Le jeu et le sens de la fête

Développer le sens de la fête, c'est aussi nourrir la paix. Le jeu et la fête font généralement bon ménage et contribuent à assurer une certaine cohésion dans la communauté. Le genre d'animation que peut offrir une ludothèque est souvent le seul outil pour assurer la transmission orale des valeurs culturelles de communautés démunies. Les activités de musique, de danse, de chants, de jeux populaires, de partage, de nourriture contribuent au développement d'une fierté culturelle et donne une force aux adultes et aux enfants de la communauté.

Conclusion

En terminant, j'aimerais rappeler que la ludothèque communautaire devient facilement un lieu de rencontre pour les adultes et les enfants pour d'autres activités que le jeu et peut ainsi être considérée comme un pôle important dans la vie d'une communauté, une source de fierté, une expérience d'éducation fondée sur des activités éducatives, culturelles et sociales permettant de recréer une certaine forme d'identité positive.

Faciliter l'accès au jeu rend l'enfant moralement plus fort, c'est lui donner une enfance qui permet d'aborder, d'une façon constructive, chacune des autres étapes de sa vie; c'est contribuer à développer une culture de la paix et de la non-violence.

Je vous ai présenté un modèle de ludothèque communautaire implanté en milieu économiquement pauvre, mais il existe aussi d'autres modèles pour répondre aux besoins d'autres communautés. La ludothèque mobile qui visite les gens et offre quelques heures de jeux en est un exemple. Nous avons, au Canada, depuis plusieurs années appliqué ce modèle de ludothèque en milieu carcéral pour permettre aux enfants de rendre plus intéressante la visite à un parent prisonnier. Ma collègue Joyce vous raconte cette histoire.

ART ET CULTURE

1) Conférence

L'art est-il un langage de paix?

Patricia R. Tarr, professeure, Université de Calgary, Calgary, Alberta, Canada

(Résumé. Voir texte dans la partie anglaise du site web.)

J'espère que vous pourrez réfléchir sur la question clé : "Est-ce que l'art est une langue pour la paix?" avant notre rencontre à la Ville de Québec, ainsi que sur les questions suivantes : Quels rôles joue l'art dans la société? Quelles sont les liens entre les droits des enfants et l'art comme langage? Quelles en sont les possibilités?

2) Table ronde

Comment l'expression artistique, l'ouverture aux autres et l'éducation à la citoyenneté contribuent-elles à nourrir la culture de la paix?

Les Écoles Vertes Brundtland (EVB) pour une culture de la paix

Martine Chatelain, enseignante de maternelle, Établissements verts Brundtland, Verdun, Québec, Canada

(Résumé)

Les EVB sont des établissements scolaires où l'on « agit localement tout en pensant globalement » afin de favoriser un avenir viable. Il s'agit de lieux où l'on pose des gestes concrets et continus en faveur des 6R, afin de contribuer à créer un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique. Dans un EVB, on réfléchit, on instruit, on éduque et on agit en fonction de valeurs pour une société plus écologique, plus pacifique, plus solidaire et plus démocratique. La trousse *Enfants du monde* réalisée en partenariat avec l'UNICEF sera présentée.

<http://www.evb.csq.qc.net>

Notre fonction créatrice au service de la paix

Louise Poliquin, psychopédagogue et psychothérapeute, Montréal, Québec, Canada

Travailler à favoriser l'émergence de l'être dans son expression et ses communications
Parler de la paix est un sujet qui nous tient tous à cœur.

Parler de la paix aux enfants et désirer qu'ils vivent dans la paix ne peut être qu'un souhait fort valable. Cependant, ce souhait ne peut prendre racine et se réaliser que si nous avons conscience jour après jour, de l'importance de notre témoignage auprès des enfants de la paix que nous cultivons en nous puisque, nous le savons, c'est ce que l'on est que nous transmettons bien davantage que ce que l'on sait !

Dans leur enfance, les enfants s'attachent et imitent toute personne qui prend soin d'eux. Nous sommes donc, auprès des petits et des jeunes les architectes de leur monde sensible, dans lequel se jouent tous les affects : sentiments et émotions de tous ordres. Alors, en tant que modèle que voulons-nous transmettre ? Certes, notre amour et notre foi en la vie. Mais nous voulons aussi leur offrir des moyens qui les aideront à grandir, à fortifier leur identité et à développer leur personnalité. Afin qu'ils prennent les voies de la connaissance d'eux-mêmes et de la nécessaire confiance en eux, nous devons les aider découvrir et à mettre en œuvre leur potentiel créateur. Il n'y a pas de solutions magiques ! Toutefois, il y a des démarches éducatives qui doivent être ciblées et auxquelles nous donnons la priorité.

Je désire vous faire part d'une expérience significative concernant le développement de la créativité. Nous avons tous un potentiel créateur appelé au départ par une pulsion créatrice qui nous a aidés à grandir, à se mettre au monde par soi-même et à désirer exprimer et communiquer ce que nous sommes.

J'ai passé 35 ans de ma vie à travailler auprès d'enfants âgés de 3 ans à 12 ans. Ces enfants étaient regroupés selon leur âge et participaient à des ateliers de créativité. Les plus jeunes vivaient quotidiennement ces ateliers, autrement dit, un lieu qui leur était réservé, une classe maternelle dont le premier enjeu consistait à découvrir différents langages et à en faire les apprentissages. Tout est langage nous a dit madame Dolto. Donc au cours de leur passage chez moi, les enfants apprenaient le langage verbal, bien entendu, mais aussi le langage gestuel qui souvent accompagne les mots pour se dire, le langage plastique privilégié par les tout petits, le langage musical dont le chant sait les réjouir, enfin tous ces langages qu'on appelle généralement 'artistiques' mais qui, somme toutes, sont au départ de leur apprentissage, des voies d'expression et de communication, une recherche et beaucoup de tâtonnements.

Quant aux autres enfants de 6 à 12 ans qui fréquentaient aussi ces ateliers de créativité, ils venaient deux heures semaine et choisissaient l'un des moyens d'expression du langage plastique ; peinture, dessin, modelage, gravure, collage, etc. Mais, bien entendu, le verbal et le gestuel accompagnaient toute action créatrice et devenaient tout aussi expressifs que l'action créatrice en tant que telle.

Dans le cadre qui nous préoccupe ici, nourrir la paix avec les enfants et auprès des enfants, ce qui m'a semblé être le plus intéressant à vous communiquer, c'est le constat que j'ai fait année après année, du besoin très présent chez les enfants de s'exprimer. Il se révélait particulièrement dans leurs dessins et leurs jeux libres. Ces expressions ne venaient pas tout à fait d'un cœur doux et sans heurts... Pourtant, je travaillais auprès d'enfant en milieu dit favorisé... Mais en étudiant des centaines de dessins d'enfants à travers le monde, je me suis rendue à l'évidence que, l'enfant lorsqu'il est libre de son expression, qu'on ne lui a pas imposé de thèmes, fera la plupart du temps une recherche plus ou moins inconscientes de sensations et de sentiments qui témoigneront dans leur graphisme ou peinture des multiples peurs et craintes qu'il porte en lui.

Nous aimons les penser mignons et orientés vers des thèmes dont le contenu révèle une pensée bien douce, bien calme. Mais ce désir d'enfants vivant en paix et témoignant d'amour, ne se révèle pas si automatiquement... Les enfants vivent intensément les sentiments qui les habitent.

J'ai compilé sujets et commentaires des dessins des petits, à qui je ne demandais pas quelle est ton histoire, mais que j'écoutais attentivement pendant qu'ils dessinaient et ce qu'ils révélaient ensuite. Je notais ces commentaires.

Quant aux plus âgés, les thématiques et les constats étaient tout aussi surprenants par leur violence et les peurs exprimées face aux découvertes qu'ils faisaient peu à peu de la vie.

Que faire ? Avant tout, ne pas nier le fait que les enfants vivent des moments de crainte, même si notre désir est tout autre, et surtout, se mettre à l'écoute de ce qui les habite afin d'avoir une idée plus exacte de leur monde intérieur ! Si les enfants s'expriment tant mieux, car déjà, le fait de le dire par l'un ou l'autre des langages, les révèle à eux-mêmes.

Toutefois, pour que cette expression prenne un chemin constructif pour eux, il faut l'écoute de l'autre, en l'occurrence, la personne qui les accompagne et qui saura accueillir avec respect, foi en confiance que l'enfant est en cheminement de savoir se dire et de se dire dans la vérité de ce qu'il ressent. Ainsi nous devenons porteurs d'avenir, de paix dans la communication.

L'analyse de ce qui se passait au sein de mes groupes m'a révélé que mes ateliers devenaient de plus en plus 'thérapeutiques'. Mais Attention ! J'emprunte ici le sens grec du terme

thérapie qui est : remise en harmonie. Les enfants qui s'exprimaient se remettaient en harmonie...C'est vraiment cela que j'ai constaté.

S'exprimer, c'est aussi communiquer

S'exprimer, c'est en quelque sorte explorer son moi et, de cette façon, lui donner sa place, le mettre au grand jour. La communication est parfois, et même souvent, sous-jacente à l'expression. Je m'exprime et, dans la majorité du temps, je désire être entendu et percevoir un écho de moi dans l'autre, par l'autre. Communiquer c'est donc mettre en commun et, pour cela, il faut l'autre, l'être qui entend, qui perçoit la communication et qui réagit. Généralement, lorsqu'il y a désir de communication, il y a attente de réponse. Celle-ci peut venir de multiples façons dont le silence n'est pas la moindre en autant qu'il y ait une véritable écoute attentive. L'expression sera perçue ou non par l'autre, mais elle aura été !

Philippe Mérieu a écrit :

« L'enfant a d'abord besoin d'une filiation, d'une histoire, d'une communauté affective où il soit reconnu et dans laquelle il puisse s'inscrire ; la détresse de ceux et celles qui ne disposent pas de cette réalité, leur désespoir même ou leur fuite dans une violence aveugle, en dit long sur cette impérieuse nécessité.

Construction de l'identité, de la personnalité et de l'estime de soi

La confiance en soi, la connaissance de soi se construisent à travers et par la capacité d'atteindre ses propres images, de les investir de ce qui est le plus personnel en nous, c'est-à-dire de sa propre vision de la vie. Ces images font œuvre de nous reconnaître dans ce que nous avons de plus intime en nous. Les enfants peuvent devenir créateurs si on leur donne un lieu de parole autant qu'ils peuvent devenir délinquants quand leur énergie ne trouve aucun lieu d'expression.

Si je me suis arrêtée aux peurs et aux craintes, c'est qu'elles engendrent souvent de la violence. On confond facilement colère et violence car les manifestations spontanées de la colère sont souvent de l'ordre des crises, des cris, des pleurs, des agressions physiques et/ou verbales. La colère est une émotion et la violence l'un des moyens d'exprimer ce que l'on ressent. L'enfant peut vivre une colère ponctuelle contre quelqu'un ou quelque chose de bien identifié mais il peut aussi vivre en état de colère dû à un ensemble de mauvaises expériences qui fait naître chez lui une rage. Celle-ci se traduit souvent par un comportement agressif.

Les frustrations de ses désirs, les injustices qu'il subit, le manque de respect de ses droits fondamentaux, les attitudes négatives à son égard, la violence dont il est victime chez lui ou sur la rue, sont quelques exemples qui peuvent engendrer de la colère chez l'enfant. Les chicanes, les taquineries, les petites colères peuvent être pour les enfants une manière d'entrer en contact avec l'autre. Les conflits peuvent être source d'apprentissages si les enfants ont auprès d'eux des personnes significatives qui les aident à comprendre ce qui se passe, qui les aident à mettre des mots sur leurs émotions et leurs sentiments. Des personnes qui sont donc des « témoins secourables » comme l'a écrit Alice Miller.

Les enfants sont très souvent témoins et victimes de la colère de leur entourage. Au moment de vivre une colère, ils répètent les comportements appris. Ils vont agresser à défaut d'utiliser la parole ou encore ils se retirent en contenant leur rage.

Conclusion

L'éducation à la paix passe par l'éducation à l'expression, à la communication, à l'échange, au respect, au partage. Cela prend du temps, de l'énergie, du savoir faire, oui ! C'est pourquoi l'éducation pour la non-violence n'est pas une éducation « contre » la violence des jeunes, mais plutôt une éducation « pour » le respect des jeunes, la satisfaction des besoins fondamentaux, la prise en main des décisions qui les concernent, l'entraide dans la résolution des conflits.

Une pédagogie non violente, une éducation à la paix réclame que nous fassions plus de place à la coopération. Albert Jacquard nous met en garde sur les systèmes scolaires en général, il écrit : « Cette école qui favorise des gagnants, fabrique des perdants ... » Voilà de quoi méditer ! Il s'agit de valoriser l'ensemble des qualités humaines et non pas seulement celles liées à l'apprentissage de matières scolaires. Il faut que chaque élève sente qu'il apporte une contribution à l'école.

Réfléchir sur la paix n'échappe pas à la réflexion sur la guerre. Au cœur même de cette réflexion, nous découvrons le besoin intense d'en parler et d'essayer de comprendre chacun dans notre sphère de travail et dans notre milieu culturel, ce qui pourrait être dit aux enfants et comment le leur dire. N'oublions jamais qu'ils savent déjà beaucoup de choses : ils ont des oreilles, ils entendent, ils savent. Ils ont surtout besoin de se dire et de notre écoute. Ils ont surtout besoin que nous soyons en paix avec nous-mêmes et ils atteindront ainsi une certaine paix.

Références :

Dolto, Françoise, *Tout est langage*, Paris, Gallimard, 1994

Jacquard, Albert, Manent, Pierre et Alain Renaut, *Une éducation sans autorité ni sanction ?* Paris, Grasset, 2003

Meirieu, Philippe, *L'envers du tableau, Quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, Éditions ESF, 1993, 281 p

Miller Alice, *Ta vie sauvée enfin*, Paris, Flammarion, 2008.

CÉRÉMONIE DE CLÔTURE

Entendez-vous ces enfants?

Lecture d'extraits du *Manifeste* de Paul Gérin-Lajoie, premier titulaire du ministère de l'Éducation du Québec, président-fondateur de la Fondation Paul Gérin-Lajoie

Pourquoi je lance ce manifeste à l'âge de 87 ans?

Je suis profondément troublé par le sort actuel des enfants dans le monde. Oui, je suis révolté devant cette injustice. Il est tard. Je ne peux plus cacher ma colère. Il me faut parler. Après 30 années d'action et d'observation à la Fondation Paul Gérin-Lajoie et 30 autres années de responsabilités politiques en éducation et en coopération internationale, l'homme de 87 ans que je suis n'a pas seulement le droit de s'indigner, il en a le devoir. Ce manifeste, ses questions et ses propositions d'avenir tout autant que l'espoir qui le traverse, sont d'ailleurs le principal héritage que je voudrais laisser.

Les enfants ont des droits. Il est temps qu'on prenne au sérieux la Convention internationale relative aux droits de l'enfant. Les droits des enfants à la survie, à la santé, à la protection et à la participation sont bafoués, mais surtout leur droit à l'éducation de base, ce droit sur lequel tous les autres droits reposent et auquel la communauté internationale s'est fermement engagée, dans les campagnes mondiales de l'Éducation pour tous et des Objectifs du millénaire pour le développement.

Pourquoi si peu de résultats?

Un constat général s'impose: celui de l'extrême pauvreté de centaines de millions d'enfants dont les droits fondamentaux sont méprisés et surtout, devant cette misère, la lenteur, sinon la stagnation de l'aide multilatérale et bilatérale.

Les violations les plus flagrantes des droits des enfants sont multiples. Le taux de mortalité infantile demeure deux fois plus élevé dans les pays les moins développés que le taux mondial moyen. Cette extrême pauvreté est elle-même liée à l'exclusion que produit l'absence d'enregistrement légal des enfants. Dans la seule année 2003, près de 50 millions d'enfants, soit 36 % des naissances de cette année, n'ont pas été déclarés et enregistrés, et ce, en contradiction flagrante avec la Convention des droits de l'enfant. Ces enfants, sans statut légal et donc non repérables, peuvent alors faire l'objet de toutes les traites et de toutes exploitations économiques possibles.

Oui, le sort des enfants du monde est inquiétant. La litanie de leurs malheurs n'a pas de fin: discrimination des filles, exclusion des enfants des milieux ruraux, pandémie du sida chez les enfants, orphelins de parents sidéens, stigmatisation des enfants handicapés, travail forcé des enfants, enfants enrôlés dans la prostitution, abandon et répression violente des enfants de la rue, enfants violés, battus, esclaves domestiques, enfants des camps de réfugiés, enfants détenus et maltraités.

Alors que les «petites» et «moyennes» guerres se multiplient, des milliers d'enfants deviennent orphelins et subissent des violences sans fin au cours de ces conflits. Il y a pire encore. Une conscription nouvelle est apparue: celle des enfants-soldats, garçons et filles. Pour celles et ceux qui en sortent vivants, la difficulté de réhabilitation montre bien la tragédie de ces enfants.

C'est révoltant ces centaines de millions d'enfants qui souffrent et voient tous leurs rêves kidnappés par ces injustices, des rêves pourtant bien semblables à ceux de mes petits-enfants et arrière-petits-enfants comme aux vôtres, sans doute!

La voix des enfants doit être entendue. Oui, surtout celle des centaines de millions d'enfants dont les droits sont bafoués, et d'abord leur droit à l'éducation, si essentiel à l'exercice de tous les autres droits. Ce droit est «une priorité stratégique pour la lutte de l'Afrique subsaharienne contre la pauvreté extrême, la faim, la malnutrition et l'analphabétisme».

Rappelons-nous qu'en Afrique, moins de deux jeunes sur trois sont admis à l'école primaire. Et l'accès n'est pas tout. Seulement les deux tiers des élèves admis réussiront à terminer le premier cycle d'études primaires.

Il faut voir l'état de délabrement des écoles. Les enfants n'ont souvent qu'un manuel scolaire pour trois élèves. Ils manquent de papier et de crayons. Les bibliothèques scolaires sont presque inexistantes. La préparation des enseignants est minimale. Cela doit cesser!

C'est le temps que ça change.

Cinq propositions majeures sont présentées, qui ne sont pas toutes nouvelles mais dont la mise en oeuvre me paraît s'imposer.

Premièrement, que le Canada hausse graduellement, et ce, dès 2007, l'aide publique au développement pour vraiment atteindre, en 2012, l'objectif de 0,7 % du produit national brut, tel que le demandait déjà Lester B. Pearson en 1969. L'annonce récente de surplus budgétaires rend la chose possible et permettrait au Canada de tenir ses engagements tout comme le fait maintenant la France, notamment.

Deuxièmement, il faut grandement s'inquiéter d'une intégration possible de l'ACDI dans le ministère des Affaires étrangères. Je crois que l'ACDI, pour mieux réaliser son mandat, doit conserver son statut relativement autonome d'agence directement responsable devant le Parlement.

Troisièmement, l'ACDI doit réserver son aide bilatérale aux gouvernements qui s'engagent à assurer une bonne gouvernance des fonds publics, y compris des mécanismes d'imputabilité, ainsi qu'à démontrer une vigilance devant la corruption et à respecter les conventions internationales, en particulier celle sur les droits des enfants.

Quatrièmement, après mon plaidoyer en faveur de l'éducation de base, on ne s'étonnera pas que je réclame fortement de l'ACDI l'affectation de sommes beaucoup plus grandes que maintenant à ce domaine fondamental pour toute société.

Enfin, cinquièmement, il faut qu'on reconnaisse plus sérieusement le rôle crucial des ONG de coopération internationale et des organisations de la société civile, ici et dans les pays en développement. En conséquence, la part des ONG dans le budget de l'ACDI devrait atteindre,

d'ici cinq ans, un minimum 20 % de l'aide publique canadienne. On doit aussi faire une place plus grande, au Canada, à l'éducation au développement.

Avec lucidité en même temps qu'avec la vive émotion que je ressens à ce moment de ma vie, j'ai voulu essayer de saisir le sens et la portée future des actions posées. Un autre monde est possible. Ce manifeste est certes marqué par les colères et les regrets que je ressens, mais il traduit surtout les joies et les espoirs qui ont coloré ma vie et me convainquent aujourd'hui qu'«un autre monde est possible».

Je voudrais tellement vous communiquer ma passion en faveur des enfants et pour le droit de tous et chacun d'eux à l'éducation, ce droit suprême, ce trésor que personne ne pourra jamais leur ravir une fois qu'ils l'auront acquis. Oui, je crois que tous les enfants du monde sont en quelque sorte nos enfants. Il faut que nous les traitions comme tels.

ASSEMBLÉE MONDIALE DE L'OMEP FORUM Canada-Québec

Early childhood education and care in Canada: A child's right ?

Martha Friendly, directrice, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto, Toronto, Ontario

(Voir partie anglaise du site pour texte de la présentation Power Point)

Vision et réalité des services éducatifs et de garde à la petite enfance du Québec (Canada)

Nathalie Bigras, professeure, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

(Texte de la présentation Power point)

Plan de présentation

- 1) *Politique familiale au Québec*
- 2) *Mission et programme des services de garde et de la maternelle*
- 3) *Les critiques à l'égard de la politique familiale du Québec*
- 4) *Conclusions*

1) Politique familiale (1997)

- *3 grandes dispositions:*
 - Nouvelle allocation familiale
 - Nouveau régime d'assurance parentale
 - Développement des services éducatifs et de garde à la petite enfance.

Distribution de nombre d'enfants accueillis en mars 2005, selon leur âge

Organisation des maternelles

- *Maternelles temps plein à 5 ans non obligatoire (1997),*
- *Maternelles 4 ans à demi temps à certaines conditions, non obligatoire.*
- *Taux de fréquentation:*
 - 73 927 enfants en 2005-2006

98% des enfants de 5 ans (Gouvernement du Québec, 2006).

2) Mission des services de garde éducatifs à la petite enfance

- Offrir des services destinés aux enfants et aux parents
- Réserver une place de choix aux parents
- Permettre une gestion souple des normes de qualité
- Promouvoir l'égalité des chances pour tous les enfants

Objectifs de la maternelle:

- Favoriser le développement intégral de l'enfant par l'acquisition d'attitudes, d'habiletés et de connaissances qui faciliteront sa réussite personnelle, scolaire et sociale en le préparant pour l'école primaire.
- Tout comme pour le programme des services de garde, le jeu y représente le moyen privilégié d'apprendre.

Programme éducatif des services de garde québécois

- Met l'accent sur le processus plutôt que sur l'acquisition d'habiletés spécifiques ou sur le produit qui pourrait résulter de l'action de l'enfant.
- Chaque activité s'inscrit dans
- une perspective qui intègre l'ensemble des dimensions du développement.

Nouveau programme de formation de l'école québécoise (2001)

- L'éducation préscolaire «se veut plus qu'un lieu de transition» (Bédard et al., 2002).
- Trois mandats (Gouvernement du Québec, 2001):
 - 1) faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école;
 - 2) favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités;
 - 3) jeter les bases de la scolarisation, sur les plans social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre toute sa vie.

3) Les critiques à l'égard de la politique familiale du Québec

- Accessibilité
- Qualité
- Souplesse
- Conciliation famille travail
- Universalité
- Financement

Accessibilité

- **Forces:**
- Le réseau des services de garde régis a réussi à développer plus de 120,000 places en dix ans ce qui fait l'envie d'un grand nombre.
- Cette hausse du nombre de places semble avoir favorisé l'entrée des mères sur le marché du travail (hausse de plus de 20%, CD Howes).

- **Limites:**
- *Les plus démunis seraient moins présents dans les services de garde régis et dans les services de meilleure qualité.*
- **Solutions envisagées:**
- **Poursuivre la recherche afin de mieux identifier les conditions d'accessibilité pour les familles les plus démunies.**
- **Réflexions sur le mode de sélection des enfants et de leur famille**

Qualité

- **Forces:**
- *Les installations de CPE offrent, en proportion, les niveaux de qualité les plus élevés aux enfants du Québec.*
- *Les poupons en installation de CPE sont, en proportion, ceux qui vivent dans les installations de niveau de qualité les plus élevés.*
- **Limites:**
- *Les faibles niveaux de qualité sont inquiétants particulièrement pour les poupons en garderie*
- **Solutions envisagées:**
- **Réinvestir dans le réseau des services de garde**
- **Hausser les niveaux de formation**
- **Offrir de la formation continue et du soutien continu au personnel éducatif**

Souplesse

- **Forces:**
- *Il est possible d'offrir le temps partiel puisque certains services de garde y parviennent (35 à 58%).*
- *Ces expériences sont peu documentées.*
- **Limites:**
- *Le temps partiel diminue progressivement depuis 1998, surtout en installation et en garderie.*
- *L'offre de garde selon un horaire atypique est surtout développé en milieu familial.*
- **Solutions envisagées:**
- **Soutenir les services de garde dont l'offre de service permet un horaire plus souple.**
- **Faire connaître les expériences positives d'assouplissement des horaires des services.**
- **Augmenter le nombre de places afin de réduire la pression pour les places à temps plein.**

Conciliation famille travail

- **Forces:**
 - Congé de maternité d'une année plus accessible.
- **Limites:**
 - Les véritables défis de la conciliation famille travail débutent lorsque le congé de maternité est terminé (Tremblay, 2004). Il n'y a pas de politique à cet égard au Québec.
- **Solutions:**
 - *L'aménagement du temps de travail :*
 - le temps partiel et la réduction des heures de travail
 - *L'aménagement du lieu de travail:*
 - *le travail au domicile ou a proximité de la résidence*
 - *Une législation des normes du travail plus adaptée aux travailleurs parents de jeunes enfants (moins de 5 ans).*

Universalité

- **Forces:**
 - Les places à 7\$ font l'envie de tous.
- **Limites:**
 - Tous n'y ont pas accès !
 - 202 000 places sont-elles suffisantes ? Il y a 379 658 enfants entre 0 et 4 ans au Québec.
 - Ceux qui en ont le plus besoin y ont-ils accès ?
 - *A vérifier, à documenter.*

Financement

- **Forces:**
 - Réseau de services de garde à la petite enfance du Québec le plus financé au Canada et en Amérique du Nord.
 - Plusieurs PPP récents visent à soutenir la qualité.
- **Limites:**
 - Peu financé lorsqu'on se compare à l'Europe et la Scandinavie (CCRU, Toronto).
 - Coupures récurrentes importantes depuis 4 ans.

Références

- Bédard, J., Larose, F., et Terrise, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 1, 95-105.
- Bigras, N., & Cantin, G. (2007). Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance au Québec, In Bigras, N (dir.) & Japel, C. (dir.) La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la

soutenir. Québec, Presses de l'Université du Québec, Collection éducation à la petite enfance, 210 pages.

- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., & Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux: les services de garde peuvent-ils faire une différence ? *Revue de Psychoéducation*, Vol. 37, No 1, pages 1-26.
- Bigras, N., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2004). Étude de l'expérience cumulée de garde et des caractéristiques de l'environnement impliquées dans le développement de nourrissons fréquentant un service de garde au cours de leur première année de vie, *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 35, No 2, pages 7-40.
- Bigras, N., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2008, sous presse). Dimensions de l'environnement associées au développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 32 pages.
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., Brunson, L., & Guay, M-C. (2007, soumise). Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants ? Soumis *Revue Enfance, Famille, Génération*, décembre 2007.
- Bigras, N., Lemay, L., & Tremblay, M. (2008, mars). Cognitive and Motor Development at 15 and 18 months for Infant in Child Care Services since their first year of life. Communication présentée au XVIth Biennial International Conference on Infant Studies. Vancouver, Canada.
- Bigras, N., Blanchard, D. & Brunson, L. (2007, novembre). Stress parental, soutien social, pratiques éducatives et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants? Communication orale, sera présentée au 9ième Symposium Québécois de recherche sur la famille, Trois-Rivières.
- Bigras, N., Lemay, L., Tremblay, M., Pomerleau, A., & Japel, C. (2007, novembre). Le projet JEMVIE, une étude comparative d'enfants issus de deux populations de centre de la petite enfance (CPE en installation en milieu familial) et d'une population témoin: développement cognitif et moteur à 15 et 18 mois. Communication orale, sera présentée au 9ième Symposium Québécois de recherche sur la famille, Trois-Rivières.
- Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine (2006) Rapport d'activités 2004. Gouvernement du Québec, Récupéré le 22 janvier, 2007:
- Montes, G., Hightower, A. D., Brugger, L., & Moustafa, E. (2005). Quality child care and socio-emotional risk factors: No evidence of diminishing returns for urban children. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 361-372.
- Papero, A. L. (2005). Is early, high-quality daycare an asset for the children of low-income, depressed mothers? *Developmental Review*, 25, 181-211.
- Parish, S. L., Cloud, J. M., Huh, J., & Henning, A. N. (2005). Child care, disability, and family structure: Use and quality in a population-based sample of low-income preschool children. *Children and Youth Services Review*, 27, 905-919.
- Shpancer, N. (2006). The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers, *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 227-237.

- Tremblay, M., Bigras, N., & Lemay, L. (2008, juillet). Cognitive Development of 15 and 18 months old Infants Experiencing Child Care Services since their First Year of Life: The Mediating Effect of Parental Knowledge about Infant Development. Communication acceptée au 20th Biennial ISSBD Meeting, Würzburg, Allemagne.
- Tremblay, M., Bigras, N., & Lemay, L. (2008, mai). Les attentes des mères et des pères concernant le développement de leur enfant et leur contribution à son développement cognitif pendant ses 18 premiers mois de vie. Communication présentée dans le cadre du 76ième congrès de l'ACFAS, Québec, Canada.
- Tremblay, M., Bigras, N., & Lemay, L. (2008, février). Initiation à la lecture dès la première année de vie et développement cognitif à 18 mois. Communication présentée dans le cadre du 30ième congrès de la SQRP, Trois-Rivières, Canada.
- Tremblay, D-G., Najem, B., & Paquet, R. (2006). Articulation emploi-famille et temps de travail : De quelles mesures disposent les travailleurs canadiens et à quoi aspirent-ils? *Revue Enfance-Famille-Génération*, 4, Récupéré le 18 janvier, 2007, de: <http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012893ar.html>
- Toroyan, T., Oakley, A., Laing, G., Roberts, I., Mugford, M., & Turner, J. (2004). The impact of day care on socially disadvantaged families: an example of the use of process evaluation within a randomized controlled trial. *Child Care, Health & Development*, 30(6), 691-698.
- Vandell, D. L. (2004). Early Child Care: The known and the Unknown. *Merrill-Palmer Quaterly*, 50, 387-414.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., & Chase-Lansdale, L. P. (2004). Child care and low-income children's development: direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296-312.