

Titre Original :

THE NEEDS OF CHILDREN

publié par :

Hutchinson & Co (Publishers) Ltd.

London Melbourne Sydney Auckland, Wellington Johannesburg et agences.

— Première édition, juin 1975,

— Deuxième édition 1977.

© Mia Kellemer Pringle 1975.

— Première édition - mai 1979,

— Deuxième édition - novembre 1979.

I.S.B.N. : 2-902 402-08-2,

I.S.S.N. : en cours.

Tous droits de reproduction réservés.

les publications du C.T.N.E.R.H.I.

centre technique national d'études
et de recherches
sur les handicaps et les inadaptations
27, quai de la tournelle, 75005 paris

documents

les besoins de l'enfant



Mia KELLMER PRINGLE

traduit de l'anglais
par
Jacqueline SPINGA

TABLE DES MATIÈRES

— Avant-propos de l'édition française, par Michel Lévy	9
— Introduction par Mia Kellmer Pringle	15
I. — <i>QUELQUES CONCEPTS DE BASE</i>	21
— LA QUESTION DE L'INNE ET DE L'ACQUIS	23
— EXPERIENCE PRECOCE, RYTHME DE DEVELOPPEMENT ET PERIODES SENSIBLES	27
• Développement physique	
• Développement intellectuel	
• Développement émotionnel et social	
• Développement éducatif	
• Périodes « sensibles »	
• Réversibilité et récupération	
— DIFFERENCES INDIVIDUELLES	33
— LES POSSIBILITES DE PROGRES	35
• Développement physique	
• Développement intellectuel	
• Développement éducatif	
• Développement émotionnel et social	
— LES MOYENS DE PROGRESSER	38
II. — <i>LES BESOINS DE L'ENFANT ET LEUR SATISFACTION.</i>	41
— LE BESOIN D'AMOUR ET DE SECURITE	45
• Le besoin d'amour	
• Le besoin de sécurité	
• La relation maître/élève	
• Désapprobation et discipline	

— LE BESOIN DE NOUVELLES EXPERIENCES	52
• Les fonctions du jeu	
• Les fonctions du langage	
• Les différences de classe sociale	
• Le rôle du maître	
— LE BESOIN D'ELOGE ET D'ESTIME	64
— LE BESOIN DE RESPONSABILITE	65
III. — <i>LE ROLE DES PARENTS ET DE LA FAMILLE</i>	71
— ETRE PARENT - UNE TACHE PARTAGEE	74
— LE ROLE PATERNEL	75
— LE PARTAGE DU ROLE PATERNEL	77
— LE PARTAGE DE L'ATTENTION MATERNELLE	78
— L'IMPLICATION DES PARENTS AVEC LEURS ENFANTS	81
— LA SUPREMATIE DE LA PARENTE « BIOLOGIQUE » ET LE MYTHE DE L'ACCOMPLISSEMENT DU ROLE MATERNEL ET DE L'EPANOUISSEMENT PERSONNEL.	82
IV. — <i>PROBLEMES DE COMPORTEMENT ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE</i>	85
— LE CONCEPT D'INADAPTATION	87
— LES SIGNES ANNONCIATEURS DE L'INADAPTATION.	88
— ENSEIGNEMENT ET CONFLITS	90
— LE SENS ET LA SIGNIFICATION DES SYMPTOMES..	91
— LE CONCEPT DE SOUS-PERFORMANCE	93
— LES CAUSES DES DIFFICULTES SCOLAIRES	94
— MULTIPLICITE DES CAUSES	95
V. — <i>CONSEQUENCES DE L'ECHEC DANS LA SATISFAC- TION DES BESOINS DE L'ENFANT</i>	99
— LE BESOIN D'AMOUR ET DE SECURITE	101
• Le concept de privation maternelle	
• Les effets de la privation maternelle	
• Relations familiales détériorées	

— LE BESOIN DE NOUVELLES EXPERIENCES	109
• Sous-stimulation	
• Désavantages culturels et linguistiques	
• Sur-stimulation	
— LE BESOIN D'ELOGE ET D'ESTIME	117
• Le rôle de la compétition	
• Le rôle du professeur	
• L'expérience du travail	
— LE BESOIN DE RESPONSABILITE	123
• La pratique de la prise de décision	
• La préparation au rôle de parents	
• Volonté ou déterminisme	
VI. — <i>LES ENFANTS « VULNERABLES » ou « EN DANGER ».</i>	127
— FAMILLES NOMBREUSES A BAS REVENUS	131
• Quelques-uns des effets mesurables	
• Conséquences sur les relations familiales et sur le développement personnel	
• Handicap social et délinquance	
— LES ENFANTS HANDICAPES	139
• Difficultés rencontrées pour satisfaire les besoins psychologiques de base	
• Amour et sécurité	
• Le besoin de nouvelles expériences	
• Le besoin d'estime et de réussite	
• Le besoin de responsabilité	
• Adaptation sociale, émotionnelle et éducationnelle	
— LES ENFANTS DES FAMILLES A UN SEUL PARENT..	145
• Les familles à un seul parent	
• Les enfants illégitimes	
• Les enfants du divorce	
— LES ENFANTS SEPARES DE LEUR FAMILLE	152
• Les enfants en internat	
• Contexte social, familial et personnel	
• Difficultés d'apprentissage et troubles du comportement	

• Identité personnelle et relations	
• Les effets de la vie en institution	
• Les enfants abandonnés	
• Placements nourriciers	
• Les enfants chroniquement handicapés à l'hôpital	
— L'APPARTENANCE A UNE MINORITE	167
• Les enfants adoptés	
• Les enfants immigrés de races différentes	
 VII. — <i>REFLEXIONS EN FORME DE CONCLUSION ET</i> <i>QUESTIONS SANS REPONSE</i>	173
— LES BESOINS DE L'ENFANT	176
• Le besoin d'amour et de sécurité	
• Le besoin de nouvelles expériences	
• Le besoin d'éloge et d'estime	
• Le besoin de responsabilité	
• L'échec dans la satisfaction des besoins des enfants	
• Le coût de la prévention	
— ENFANTS D'AUJOURD'HUI - PARENTS DE DEMAIN ..	182
• Droits des enfants et responsabilité parentale	
• Des parents responsables	
• L'art d'élever les enfants	
— QUELQUES QUESTIONS SANS REPONSE	188
 <i>REFERENCES</i>	191
 <i>BIBLIOGRAPHIE</i>	207
 <i>ORGANISMES CITES</i>	209

AVANT-PROPOS DE L'ÉDITION FRANÇAISE

Je suis heureux et fier de pouvoir présenter au public français le livre de M^{me} Mia Kellmer Pringle, professeur à l'université de Birmingham, directeur du National Children's Bureau du Royaume Uni sur « Les besoins de l'enfant ».

Lorsque John Gittins, de l'Université de Newcastle, vint en 1977 * présenter au C.T.N.E.R.H.I. une réflexion sur l'analyse des besoins sociaux en Grande-Bretagne et les modalités selon lesquelles ces besoins étaient manifestés et perçus dans le cadre du système britannique de protection de l'enfance, il me parla très vite de ce livre dont il me dit qu'il était l'un de ceux qui avaient apporté en Grande-Bretagne les lumières les plus nouvelles et les plus complètes sur la situation actuelle de l'enfant dans sa famille et dans la société. Il voulut bien m'adresser l'ouvrage et, malgré l'obstacle de la langue, je le lus d'un trait avec beaucoup d'intérêt et de plaisir. Je demandai alors à M^{me} Pringle de bien vouloir nous autoriser à traduire son travail, déjà édité dans de nombreux pays étrangers, dans notre langue, et à le publier, ce qu'elle voulut bien accepter.

Si j'essaie de préciser le sens de l'intérêt très profond que j'ai pris à la lecture de ces « besoins de l'enfant », je crois pouvoir dire ce qui suit. Lorsqu'il est question de ces besoins dans la littérature psycho-sociologique, on oscille entre des ouvrages de vulgarisation extrêmement sommaires et superficiels, souvent tout à fait dépourvus de nuances dans la présentation des options éducatives, quelles qu'elles soient, qui sont celles de leurs auteurs et des ouvrages de haut niveau scientifique,

* Dans le cadre du groupe de réflexion dont le rapport qui vient d'être publié (4^e trimestre 1978) sous le titre « Introduction à une problématique des besoins sociaux » n'a pas ignoré « the needs of children ».

mais d'une difficulté telle qu'ils ne peuvent être compris et appréciés que par des spécialistes.

L'ouvrage de M^{me} Pringle, qui répondait à une demande du ministère de la Santé et de la Sécurité sociale du Royaume Uni, m'est apparu à la fois comme une recension très complète et très fouillée des acquis contemporains de la recherche psycho-sociale concernant les besoins de l'enfant et comme une synthèse claire et facilement accessible à un large public de parents et d'éducateurs. C'est au vrai et au meilleur sens du terme d'une œuvre de vulgarisation particulièrement réussie qu'il s'agit. Et nous savons bien que c'est là un genre excessivement exigeant et difficile.

Cette réussite tient, sans doute, aux qualités scientifiques et humaines très affirmées de l'auteur dont la conjonction m'a semblé, dans ma brève expérience, finalement peu répandue. A une compétence scientifique reconnue au plan national et international, elle ajoute une simplicité d'écriture et d'expression, une capacité de synthèse, un pragmatisme efficace, soucieux à la fois de préoccupations théoriques et d'applications pratiques qui me semblent loin de toujours caractériser au même degré les recherches publiées dans notre pays sur des sujets voisins. Par une attitude de modestie véritablement scientifique, elle accepte de se mettre à la portée de son public et de dire dans une langue claire et élégante ce que d'autres semblent incapables de dire ou de formuler clairement. Et l'originalité, je dirais presque le « miracle » de ce livre, c'est qu'il me semble pouvoir être lu, dans le même moment, par tout universitaire ou chercheur à qui il apportera, plusieurs années encore après sa parution, une synthèse complète et originale de la littérature scientifique, surtout anglo-saxonne, et des pistes de réflexions et de recherches, comme par tout parent ou éducateur qui y trouvera une aide certaine pour réfléchir à l'exercice de son difficile « métier ».

Cet heureux équilibre de ton et d'apports qui rend cet ouvrage attrayant pour des publics très divers, on le retrouve, je crois, pour ce qui est du fond même du sujet abordé et c'est pour moi une autre raison de son grand intérêt. Sur les besoins et les manques des enfants, sur les modalités les meilleures de leur éducation, les problématiques s'affrontent souvent de façon presque manichéenne. Sur l'étiologie des manques et des troubles, héréditaristes et environnementalistes revendiquent des causalités entièrement déterminées par les facteurs qu'ils estiment seuls explicatifs des situations rencontrées. Sur les modalités d'éducation, les partisans d'une éducation « traditionnelle » fondée sur la contrainte et l'autorité sur l'enfant, sur la responsabilité assumée par les parents ou les éducateurs et les partisans d'une éducation « permissive » laissant à l'enfant le souci exclusif de dire ses besoins et de déterminer lui-même

ce qui est bon pour lui, l'intervention de l'adulte se réduisant à celle d'un facilitateur, s'affrontent également sans beaucoup de nuances. Si l'on se place enfin au niveau des concepts eux-mêmes, à ceux qui trouvent que la notion de « besoin » rend compte d'une façon en définitive satisfaisante de la réalité des situations humaines, s'opposent plus ou moins vivement ceux qui tiennent ce concept pour inapproprié et mettent en avant la demande, le désir, les aspirations, considérant que le besoin est une notion trop abstraite, trop faussement universelle, trop insuffisamment représentative des dynamiques réelles du développement de la personnalité de l'enfant dans ses conditionnements socio-familiaux. M^{me} Mia Kellmer Pringle fait ici encore, m'a-t-il semblé, œuvre d'équilibre et montre la complexité et la complémentarité des approches plutôt que de les simplifier ou les réduire au bénéfice d'un concept unique. Quoique plutôt « environnementaliste », elle ne néglige pas l'importance et la capacité explicative des facteurs liés à l'hérédité dans le développement de l'enfant, l'affirmation de ses besoins et les modalités selon lesquelles il sera à même d'y répondre par lui-même. Quoique apparemment ouverte aux méthodes dites modernes d'éducation et de tempérament plutôt « libéral », elle sait fort bien montrer à son lecteur la nécessité pour l'enfant de trouver dans l'adulte un référant, un interlocuteur suffisamment affirmé dans ses propres positions et attitudes pour lui permettre d'affirmer effectivement les siennes par la confrontation et l'opposition, quand c'est nécessaire. Quoiqu'à l'évidence tout à fait consciente des acquis apportés par l'utilisation de concepts autres que celui de besoins et parfaitement au fait des travaux d'inspiration psychanalytique, elle confirme, à mes yeux, clairement, que le concept de besoins demeure l'un des moins mal adaptés tant pour appréhender l'histoire individuelle de chaque enfant, que pour tenter de repérer, par-delà chaque dynamique particulière, les constantes psychologiques et sociales qui déterminent le développement de la personnalité. Et ce souci d'équilibre aboutit à ne pas figer, à rendre compte de la complexité du réel, mais aussi à chercher à dégager tous les obstacles essentiels auxquels le développement de chaque enfant ou d'un grand nombre d'enfants peut être confronté, quelle que soit la spécificité de chaque histoire personnelle.

Pourquoi enfin publier cet ouvrage au Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations et non chez un éditeur moins spécialisé dans l'étude des problèmes des enfants handicapés ou en difficulté ? D'abord, bien sûr, parce qu'un très riche développement (chap. IV) est consacré aux problèmes particuliers de ces enfants. Mais aussi, parce que tout ce qui est dit ici sur les besoins des enfants en général peut être d'une grande utilité pour l'éducateur d'enfants handicapés ou en difficulté. Faut-il rappeler que ces enfants sont, non seulement, handicapés ou « inadaptés » mais

sont d'abord des enfants exprimant les mêmes besoins que les autres, dont l'éducation est confrontée, avec certes des contraintes et une rigueur accrues, aux mêmes risques et aux mêmes difficultés ? A ce double titre je crois que le C.T.N.E.R.H.I. était un lieu de publication tout à fait approprié pour cette édition française.

Je voudrais, en terminant, redire mes remerciements sincères à M^{me} Mia Kellmer Pringle et y joindre ceux que j'adresse à son éditeur — Hutchinson — qui nous a permis de publier cette traduction dans des conditions matérielles excellentes. Mes remerciements vont également à M^{me} Jacqueline Spinga pour le travail important réalisé à l'occasion de la traduction de cet ouvrage.

Je souhaite que celui-ci, dont le succès au Royaume Uni et dans les pays où il a déjà été traduit a été remarquable, trouve aussi, comme il le mérite, de très nombreux lecteurs français et qu'il contribue à favoriser le développement de contacts et de réflexions communes entre chercheurs, praticiens, parents et enfants du Royaume Uni et de France. S'il en est ainsi, le C.T.N.E.R.H.I. aura, dans ces circonstances, rempli la mission de liaison et de rencontre qu'il s'est imparti d'assumer, non seulement au plan national, mais aussi au plan international. Il m'est particulièrement agréable que cette première traduction publiée dans nos séries, nous vienne du Royaume Uni et de l'universitaire, chercheur et femme d'action de grande qualité, qu'est M^{me} Mia Kellmer Pringle.

MICHEL LEVY,
Directeur du C.T.N.E.R.H.I.

INTRODUCTION

Au cours des quarante dernières années, on a assisté à une réelle révolution dans le développement physique des enfants ; ils sont plus grands, ils sont formés plus tôt, certaines maladies ont été pratiquement éliminées et l'obésité dans certains pays devient un problème plus sérieux que la malnutrition. On espérait que l'amélioration de la santé physique et l'élévation du niveau de prospérité matérielle réduiraient le retard scolaire, l'inadaptation et la délinquance. Cependant, il est de plus en plus évident que les perturbations émotionnelles, sociales et éducationnelles ne seront pas résolues par la seule amélioration du niveau de vie ; les progrès dans ce domaine favorisent certainement de meilleures conditions de vie familiale et collective, mais ils ne les garantissent pas. On ne peut nier que des progrès sont encore à faire à une époque où le vandalisme, la violence, l'usage des stupéfiants et la criminalité sont des sujets croissants d'inquiétude.

Peu de tentatives ont été faites jusqu'à maintenant pour améliorer le niveau général de résistance émotionnelle et sociale. Un premier pas dans cette voie consisterait à rassembler les éléments disponibles pour présenter une image cohérente de l'état actuel des connaissances des besoins de l'enfant. Ce livre est un essai dans ce sens. Bien que basé sur des recherches, il a été écrit dans un style aussi peu technique que possible. Il cherche à être un document de référence pour tous ceux qui désirent s'informer sur le développement de l'enfant et le rôle des parents, et pour ceux qui seront chargés de la diffusion de ces connaissances. Ainsi, il devrait intéresser les futurs éducateurs, travailleurs sociaux ou médecins, de même que les « décideurs » * et les non-professionnels intéressés, et tout particulièrement les parents.

* « Policy-makers ».

Pourquoi ce livre a-t-il été écrit ?

Cet ouvrage, demandé par le ministère de la Santé et de la Sécurité sociale de Grande-Bretagne, ne veut être ni une présentation systématique des recherches, ni une critique théorique. Le ministère souhaite plutôt disposer d'un document de base lorsqu'il doit prendre ou faire prendre des initiatives nouvelles ou développer des initiatives déjà existantes en rapport avec la double préoccupation actuelle : briser le « cycle de la privation » et « préparer les individus à l'état de parent ».

Les termes exacts de la demande étaient les suivants :

« Préparer un document d'ensemble sur les besoins de développement de tous les enfants, sur les manières dont ces besoins sont normalement satisfaits et sur les conséquences qui interviennent dans la croissance et le développement émotionnel, intellectuel, social et physique de l'enfant quand, pour une raison ou pour une autre, ces besoins ne sont pas satisfaits de manière convenable. »

Afin de faciliter la préparation de ce document, compte tenu du bref délai imparti, j'ai décidé qu'il ne traiterait que des sociétés occidentales développées, que l'accent principal serait mis sur les besoins psychosociaux des enfants et que le développement et les besoins des groupes d'âge les plus jeunes auraient la priorité. Enfin, les points de vue exprimés me sont personnels et ne sont pas nécessairement ceux du Bureau.

Ce travail est basé sur ma propre expérience et sur mes connaissances personnelles ainsi que sur les résultats d'une recherche du « National Children's Bureau » (N.C.B.) (cf. p. 209) et en particulier des conclusions du projet de recherche le plus important du N.C.B., à savoir la « National Child Development Study » (N.C.D.S.) (cf. p. 210).

Ce livre sera suivi d'une étude complète de la littérature existante, également demandée par le ministère.

Remerciements

J'ai été généreusement aidée par beaucoup, mais je suis seule responsable de tous les oublis, faiblesses ou contradictions.

Je dois tout d'abord remercier le ministère de la Santé et de la Sécurité sociale à la demande de qui ce livre a été écrit. S'il répond à un besoin réel, c'est à lui seul qu'en reviendra le mérite. Je suis aussi reconnaissante des nombreuses suggestions utiles qui m'ont été faites par le

ministère de l'Education et des Sciences et les autres ministères qui ont lu la première ébauche.

Je remercie aussi les quatre lecteurs « officiels » de leurs commentaires et de leurs critiques constructives qui ont permis de nombreuses améliorations, ainsi que tous ceux qui m'ont aidée : collègues, amis, secrétaires, et, tout particulièrement, Len Hooper, mon mari, pour son aide compétente et ses encouragements tout au long de ce travail.

MIA KELLMER PRINGLE.

I. — QUELQUES CONCEPTS DE BASE

Les besoins physiques, émotionnels, sociaux et intellectuels de l'enfant doivent être tous satisfaits si l'on veut qu'il profite de la vie, qu'il développe complètement ses possibilités et devienne un adulte qui participe et contribue à la vie de la société. Actuellement, seuls les besoins physiques sont satisfaits, sinon parfaitement du moins dans une large mesure. C'est pourquoi, dans ce livre, l'accent principal sera mis sur les besoins psycho-sociaux.

Cinq principes fondamentaux sont à la base du débat ; ils sont brièvement décrits dans ce chapitre et peuvent s'énoncer ainsi : l'environnement est d'une importance primordiale ; les premières années de la vie sont particulièrement vitales pour le développement ultérieur ; il y a des différences individuelles marquées dans l'étendue et le rythme de la croissance de l'enfant ; des améliorations importantes peuvent être apportées à son épanouissement émotionnel, social, intellectuel et éducationnel ; enfin, la méthode employée avec tant de succès dans le domaine de la santé peut aussi bien être adaptée à ces aspects du développement.

LA QUESTION DE L'INNÉ ET DE L'ACQUIS

Le premier principe est que, dans tous les projets pratiques de politique et d'action sociale, l'environnement est d'une importance capitale. Les capacités humaines d'apprentissage sont telles que l'enfant nouveau-né peut s'adapter à des environnements extrêmement différents. Etant donné que, tout d'abord, il possède un éventail assez limité de mécanismes de comportements innés, cette capacité très réduite le rend entièrement dépendant de son environnement : ayant seulement le

potentiel de devenir un être humain, il a besoin d'un environnement humain pour y parvenir.

Cela est clairement démontré par deux phénomènes : d'abord, le développement extrêmement limité des enfants qui ne possèdent pas les organes des sens nécessaires pour percevoir l'environnement, communiquer et réagir avec lui, tels que les sourds-aveugles (Helen Keller est le plus célèbre exemple de succès remporté sur ces obstacles) ; ensuite, les cas, heureusement rares, d'enfants qui ont passé leurs premières années dans un isolement extrême : lorsqu'on vint à leur aide, à six ans ou plus, ils n'avaient acquis que peu de caractéristiques purement « humaines ». Le même besoin d'un environnement culturellement stimulant est illustré par le fait que même de grands dons tels que la capacité de composer de la musique peuvent ne pas se réaliser ou même ne pas être découverts dans un environnement culturel sans musique.

Un exemple moins extrême de l'influence prépondérante de l'environnement se rapporte à l'identification du sexe — l'apprentissage du rôle socialement dévolu au sexe — qui commence normalement à la naissance. Une des premières questions que l'on pose au sujet d'un bébé est : « Est-ce un garçon ou une fille ? » A partir de là l'attitude des parents et leurs attentes seront différentes suivant la réponse donnée : à la fois dans des domaines majeurs et mineurs, l'enfant sera traité différemment et on s'attendra à ce qu'il se comporte différemment. Les vêtements, les jouets, des différences subtiles dans les mots, les jeux, les câlins, les récompenses, les punitions, et l'exemple des parents plongent l'enfant dans un univers qui différencie nettement le comportement attendu des garçons et des filles.

Ces caractéristiques psychologiques considérées comme répondant à cette attente se développent vers la troisième année de la vie, et, au cours de l'enfance, le rôle assigné au sexe sera tenu dans les relations sociales, dans le jeu et dans l'imagination et sera continuellement accru par les réponses et l'attente des autres. Il sera finalement confirmé à la puberté par les différents changements physiologiques.

Dans le passé, on considérait que la consistance et la permanence du comportement lié au sexe étaient dues à ses bases innées. Or, de nombreuses études ont montré l'immense influence des facteurs psychologiques et sociaux dans la détermination des attitudes et du comportement liés au sexe. Qui plus est, l'observation d'enfants nés avec le même défaut physique de développement sexuel a démontré qu'ils peuvent être élevés indifféremment comme des garçons ou des filles. A très peu d'exceptions près, ils se comportaient en grandissant conformément au rôle sexuel qui leur a été attribué — presque arbitrairement (Hampson et Hampson, 1961 ; Kagan et Moss, 1962 ; Money, 1963).

Ces découvertes suggèrent que les enfants apprennent à se comporter d'une manière « masculine » ou « féminine » parce qu'ils sont traités comme tels ; en d'autres mots, le rôle du sexe est déterminé psychologiquement, d'abord par les attentes des parents, ensuite par celles, plus larges, de la société.

Cette conclusion est en accord avec d'autres découvertes récentes relatives à la réussite scolaire. Elles ont montré l'influence des attitudes et des attentes des parents sur la progression scolaire (Douglas, 1964 et 1968). Une autre étude a démontré que les enfants « rabaissés » vers des orientations scolaires inférieures se conformaient rapidement aux normes plus basses qui y prédominaient (Lunn, 1970).

Une autre zone du développement suscite également un débat controversé : la part respective des gènes et de l'environnement dans le développement intellectuel. On en discute avec plus ou moins de passion depuis de nombreuses années. L'article souvent cité de Jensen (*Harvard Educational Review*, 1969) a redonné une nouvelle actualité à cette controverse.

Le débat actuel diffère de deux manières de celui qui fit rage dans les années 30. D'un côté, peu nient maintenant que l'environnement joue un rôle dans la formation de l'intelligence de l'enfant, même s'ils pensent que l'hérédité a une plus grande importance ; l'influence du seul environnement a été aussi discréditée. D'un autre côté, des implications raciales plus explicites se sont désormais ajoutées aux conceptions politiques antérieures. Ceci a accru l'âpreté de la discussion aussi bien que ses conséquences sur la pensée politique et éducative actuelle.

Quoique l'interaction de l'hérédité et de l'environnement soit la conception la plus couramment adoptée, les conclusions des recherches disponibles autorisent un vaste éventail d'interprétations. Le débat sur la mesure de l'importance relative des deux restera probablement stérile, étant donné qu'il est douteux qu'aucune preuve concluante puisse être jamais fournie. Cette situation n'est que trop familière au cultivateur : pour obtenir une bonne récolte de blé, il n'a pas seulement besoin d'une bonne semence mais aussi d'un bon sol, d'une humidité et d'une température convenables et d'engrais adaptés pour assurer sa croissance. De toute façon, tous ces facteurs peuvent être contrôlés et modifiés d'une manière qui ne pourrait être ni acceptable ni même possible en ce qui concerne les composants génétiques et environnementaux des êtres humains.

Cependant, la croyance erronée en la possibilité d'une mesure fiable est très clairement démontrée avec le Q.I. La crédibilité de la plupart des tests d'éducation — qu'il s'agisse d'évaluer les résultats, les aptitudes ou l'intelligence — dépend largement d'une tautologie : la validité

des tests est démontrée par leur aptitude à prédire les résultats scolaires; or ces résultats traduisent la capacité de bien réussir des tâches semblables à celles demandées dans les tests. Ceci a conduit à croire à tort que la réussite aux tests témoigne nécessairement d'une plus grande aptitude à affronter la vie plus tard. D'où un « grave danger de perpétuer une méritocratie mythologique » (Mc Clelland, 1973).

La solution n'est pas — comme le voudraient certains — d'abandonner les tests ; ne serait-ce que parce que les jugements subjectifs sont encore moins fiables. Au lieu de cela, trois changements sont nécessaires : d'abord la recherche des facteurs innés tels que l'intelligence devrait être abandonnée pour être remplacée par la mesure des progrès résultant de nouvelles expériences et d'un enseignement précis. Ensuite, les procédés couramment utilisés (jeux très artificiels à base de chiffres et de mots) devraient être remplacés par des questions et des problèmes qui se rencontrent dans la vie sociale et professionnelle de tous les jours. Enfin, le rythme de progrès devrait devenir l'unité de mesure du potentiel d'apprentissage en remplacement du concept statique du Q.I.

L'interaction génétique-environnement commence « in utero » et de ce fait les capacités et caractéristiques « purement innées » ne peuvent jamais être évaluées. Par exemple, le développement du système nerveux du fœtus et du nouveau-né est affecté durant la grossesse et l'accouchement par des conditions défavorables comme la malnutrition ou la rencontre de certaines maladies, un travail manuel pénible, ou un état d'anxiété extrême. Ainsi un enfant peut être né avec un cerveau incapable d'un développement normal, non à cause de gènes déficients, mais en raison des conditions prénatales ou de dommages causés à la naissance. D'autre part, des différences innées de tempérament affectent inévitablement l'environnement ; par exemple, un bébé hyper-sensible et irritable va probablement créer une irritabilité chez sa mère qui, à son tour, ne fera qu'accroître l'irritabilité de l'enfant.

Dans la croissance de toutes les espèces, l'interaction de forces génétiques puissantes et des forces de l'environnement agit cumulativement au cours de longues périodes de développement. Dans un environnement optimal, les facteurs génétiques apparaîtront comme prédominants et l'environnement comme moins important, son influence étant à peu près constante. Dans un environnement non optimal, les effets de l'environnement seront plus évidents (Clarke et Clarke, 1972).

Le poids ou l'influence exercés seulement par le processus culturel ne pourraient être déterminés que par l'étude de jumeaux identiques qui seuls sont parfaitement semblables génétiquement. Cependant, des raisons d'éthique empêchent les manipulations délibérées et extrêmes qui seraient nécessaires pour permettre une exploration systématique des effets d'expériences très différentes sur le développement ultérieur.

Une étude détaillée et bien documentée a été faite sur deux paires de jumeaux élevés séparément depuis la prime enfance et qui ne se sont retrouvés qu'à plus de vingt ans (Hudson, 1970). Les deux filles jumelles avaient été adoptées dans deux foyers différents et leur éducation avait été très différente. A l'âge de trente-cinq ans, elles avaient même des différences physiques marquées : ainsi, celle qui avait eu la vie la plus facile était mieux préservée, paraissait physiologiquement plus jeune et était plus grande de deux centimètres et demi ; elles présentaient aussi des différences marquées dans leurs capacités, leurs connaissances, leur personnalité et leur comportement social. Les deux garçons, tout au contraire, avaient été adoptés par des familles d'un milieu social absolument semblable et menaient ainsi des vies tout à fait parallèles. A l'âge adulte, les ressemblances entre eux étaient tout à fait frappantes dans presque tous les domaines du développement et physiquement ils étaient fréquemment confondus par les étrangers.

Sans aucun doute, la controverse va se poursuivre en ce qui concerne la relative contribution de l'hérédité et de l'environnement (y compris intra-utérin) dans les capacités, les réalisations et l'adaptation des enfants. On admet généralement que les facteurs génétiques et physiques jouent un rôle, ne serait-ce qu'en mettant des limites au développement potentiel. En même temps, tous les témoignages disponibles confirment que, d'un point de vue pratique, l'élément le plus important dans la formation du comportement et du développement est l'environnement en général et les autres personnes en particulier. C'est donc là que l'intervention — qu'elle soit préventive ou curative — doit être concentrée.

La génétique, après tout, décrit seulement la matière première sur laquelle agit une culture particulière. A mesure que les systèmes éducatifs évoluent, les dons des individus en font autant. Logiquement, nous ne pouvons mettre des limites à la capacité des enfants à apprendre que si toutes les modifications de leur environnement, toutes les méthodes d'alimentation et d'enseignement ont été épuisées. C'est une tâche que nous avons à peine commencée et que, même en principe, nous ne pourrions jamais achever (Hudson, 1972).

EXPERIENCE PRECOCE, RYTHME DE DEVELOPPEMENT ET PERIODES SENSIBLES

La recherche longitudinale commence à permettre une compréhension du schéma du développement humain. Trois traits spécifiques ont émergé qui ont des implications pratiques importantes dans l'éducation des enfants. D'abord le développement des diverses caractéristiques de

base ne se poursuit pas en unités égales par unité de temps, c'est-à-dire que le développement ne se fait pas à un rythme régulier.

Ensuite, dans la plupart des domaines, la période de la croissance la plus rapide se situe dans les premières années (c'est-à-dire de la conception à six ans environ) et est ensuite suivie par des périodes de croissance de moins en moins rapide avec un « re-démarrage » à la puberté ; pour certaines caractéristiques, la croissance est aussi rapide en une seule année de la vie d'un enfant qu'en huit ou dix ans à d'autres stades de son développement.

Enfin, l'information disponible laisse à penser que l'influence de l'environnement est la plus sensible durant les périodes les plus rapides du développement. Il en découle que les expériences et les occasions rencontrées durant les premières années sont particulièrement importantes pour le développement ultérieur. Tel est le second principe de base adopté dans cet ouvrage.

Quelques exemples seront donnés en illustration. Ils sont tirés de la National Child Development Study (N.C.D.S.) *, du National Children's Bureau (N.C.B.) **, de la Berkeley Growth Study (Bayley, 1964) ***, des études longitudinales du Fels Institute **** (Kagan et Moss, 1962), des recherches de l'auteur et des témoignages recueillis par Bloom (1964).

Développement physique.

La taille est l'exemple extrême de la première généralisation que nous avons mentionnée. Pendant les neuf mois qui précèdent la naissance, la croissance a la même amplitude absolue que durant les neuf années qui vont de trois à douze ans ; et de la conception à l'âge de deux ans et demi environ, la moitié de la taille adulte est atteinte. En conséquence, on pourrait s'attendre à ce que ce soit durant la période prénatale et durant la première enfance que l'environnement ait la plus grande influence, en bien ou en mal. Les témoignages recueillis confirment cette hypothèse.

* National Child Development Study (N.C.D.S.). Etude nationale sur le développement de l'enfant.

** National Children's Bureau (N.C.B.). Bureau National des Enfants, Londres.

*** Berkeley Growth Study. Etude sur le développement de l'enfant, de l'Université de Berkeley, Californie (U.S.A.).

**** Fels Research Institute for the Study of Human Development. Institut de Recherche pour l'étude du développement humain. Yellow Springs, Ohio (U.S.A.). Pour plus de précisions sur ces organismes et études, voir p. 209-210.

Développement intellectuel.

Le développement est plus important durant les quatre premières années de la vie que durant les treize années suivantes. On a évalué qu'environ 50 % du développement intellectuel se fait entre la conception et la quatrième année et environ 30 % entre les âges de quatre à huit ans. Cependant, à la différence du développement physique, il se poursuit dans l'âge adulte mais à un rythme beaucoup plus lent après dix-huit ans environ.

De même, le niveau de vocabulaire acquis à huit ans est égal à environ 50 % du niveau qui sera atteint à dix-huit ans. Ainsi, à nouveau, les influences précoces de l'environnement ont un effet marqué sur la fonction cognitive telle qu'on peut la mesurer. Des études récentes suggèrent que les différences de classe sociale affectant le développement du langage surgissent durant la première année de la vie et deviennent sans équivoque à l'âge de trois ans environ (Kagan, 1971).

Développement émotionnel et social.

Les preuves précises et objectives restent insuffisantes dans ce domaine. Paradoxalement, on en connaît moins sur le développement des enfants normaux que sur celui des enfants défavorisés, perturbés ou délinquants. Deux aspects de la personnalité ont cependant reçu une attention particulière, en partie à cause de leur importance primordiale dans les relations personnelles et, en partie, parce qu'ils se prêtent plus facilement à l'observation que les autres caractéristiques. Il s'agit de l'agressivité et de la dépendance à l'égard des autres.

Des différences entre les garçons et les filles dans le développement de ces traits de caractère peuvent être notées très tôt et le comportement « conforme au sexe » s'affermi durant les années préscolaires. Les premières années sont également d'une grande importance dans le développement de la personnalité.

A l'égard du comportement et de l'adaptation, les problèmes sont déjà apparents chez les enfants des écoles primaires parmi lesquels 14 % montrent des difficultés considérables à l'école (Chazan, Laing et Jackson, 1971 ; Pringle et al., 1966). Plus le rang des parents dans l'échelle sociale est bas, plus la proportion d'enfants bien adaptés tend à diminuer (Davie et al., 1972).

Développement éducatif.

L'information disponible semble prouver qu'approximativement la moitié du savoir global d'un enfant de dix-huit ans a été atteinte à

environ neuf ans. Cependant, la capacité de répondre à l'éducation et à en bénéficier dépend inévitablement du niveau de maturité intellectuelle et émotionnelle et du niveau de langage d'un enfant. C'est donc encore l'expérience durant les années préscolaires qui a une influence vitale sur les progrès scolaires ultérieurs.

Des constatations du National Child Development Study (N.C.D.S.) montrent que même à un âge aussi précoce que sept ans, on trouve des différences marquées dans les niveaux scolaires entre des enfants venant de chacune des cinq catégories socio-professionnelles retenues par les recensements ; pendant les quatre années suivantes, ces différences de réussite continuent à s'accroître. Chez les enfants retirés de leur famille, on a constaté que les difficultés scolaires étaient d'autant plus importantes que la première séparation de l'enfant d'avec son foyer a été plus précoce et que ses parents ont moins maintenu le contact avec lui par la suite.

Le développement différentiel qui se déroule pendant la première enfance est présenté ci-dessous sous une forme abrégée pour les six aspects du développement déjà étudiés.

Ce tableau est basé sur le postulat que la croissance est plus ou moins terminée vers l'âge de dix-huit à vingt ans. Les âges indiqués sont ceux auxquels — selon la synthèse de Bloom — le stade de mi-développement est atteint pour chaque domaine.

	<i>Age en années</i>
Taille (depuis la conception)	2 1/2
Intelligence	4
Vocabulaire	8
Agressivité (chez les garçons)	3
Dépendance (chez les filles)	4
Réalisations scolaires	9

Périodes « sensibles ».

Il est alors évident que — normalement — de plus grands progrès, plus de changements et un développement plus important surviennent davantage durant les premières années de la vie que dans aucune période ultérieure comparable. Ceci est vrai aussi de la croissance post-natale du cerveau lui-même, qui est plus rapide dans les deux premières années. Dans le cas de jeunes oiseaux et de jeunes mammifères, l'existence de périodes « sensibles » et de périodes « critiques »

couvrant un très large champ de développement est établie sans contredit ; durant ces périodes, on constate une sensibilité grandement accrue aux expériences spécifiques telles que stimulation et isolement, qui peuvent avoir un effet durable et irréversible.

Il n'a pas été clairement démontré que l'on trouve également, dans le développement de l'enfant, de telles périodes « sensibles » durant lesquelles la sensibilité à l'environnement est maximale, et de là, l'apprentissage optimal. L'information suggère que ces périodes se rencontrent effectivement mais qu'elles ne sont pas aussi « critiques » ou fixées que, par exemple, le résultat de « l'empreinte psychologique » sur les oiseaux. On a, cependant, des preuves catégoriques que les enfants eux aussi répondent plus volontiers aux différentes sollicitations de l'environnement à certaines périodes : de fortes relations émotionnelles, particulièrement avec leur mère, se développent durant une période relativement circonscrite (de six à vingt-quatre mois environ) ; et des acquisitions telles que la marche ou le langage sont généralement obtenues à des âges pratiquement semblables par la plupart des enfants. Réciproquement, si un enfant n'a pas appris du tout à parler à l'âge de cinq ans ou à lire à l'âge de dix ans (malgré des possibilités normales et en l'absence de handicaps sensoriels), il est alors plus qu'improbable qu'un langage à peu près normal ou la capacité de lire soient jamais atteints.

De même, non seulement ces périodes sensibles ou optimales sont de plus longue durée chez les jeunes humains, mais encore un apprentissage plus tardif peut prendre place bien qu'il soit alors plus lent et plus difficile. La grande importance des expériences de la prime enfance ne fait aucun doute, pas plus que le fait que leurs conséquences sont souvent de longue durée et peuvent être très difficiles à modifier. Naturellement, ceci ne signifie pas que des expériences plus tardives dans la vie d'un enfant ne peuvent pas avoir aussi un effet semblablement marqué ou durable sur son développement ultérieur.

Réversibilité et récupération.

Comme dans la plupart des autres domaines, mieux vaut prévenir que guérir. En conséquence, l'attention et la priorité maintenant accordées aux premières années, voire aux premiers mois de la vie, sont pleinement justifiées. Ce qui n'est pas justifié, c'est le pessimisme qui a suivi cette perception nouvelle de l'existence probable de périodes sensibles ainsi que les tentatives récentes, seulement partiellement couronnées de succès, de redresser les effets d'un environnement défavorisé précoce.

Ce pessimisme a trois bases : l'évidence croissante que les effets d'un handicap ou de privations précoces sont multiples et cumulatifs, que les possibilités éducatives accrues durant les vingt-cinq dernières années ont le moins profité à ceux qui en avaient le plus besoin et les résultats à long terme plutôt décevants obtenus par les programmes d'intervention préscolaire, tels que le programme Headstart aux Etats-Unis.

En fait, le premier et le deuxième argument sont liés. La croyance qu'une éducation formelle pourrait d'elle-même amener les changements désirés peut maintenant être considérée comme non réaliste à la lueur d'une compréhension plus récente de la nature du développement émotionnel, social et intellectuel. Quant aux programmes d'intervention, ceux qui ont été conçus jusqu'ici l'ont tous été à trop court terme ; ils ont été, en outre, handicapés par un cadre trop étroit, un départ trop tardif, une méthodologie trop limitée et une connaissance théorique insuffisante de l'apprentissage des premières années. De plus, la plupart de ces programmes ont négligé les parents ; il est maintenant évident qu'une participation maternelle simultanée peut amener des améliorations substantielles (Bronfenbrenner, 1973 ; Halsey, 1972 ; Midwinter, 1972).

En fait, on peut être optimiste quant aux possibilités de récupération et de réversibilité de privations même sévères et précoces. D'abord le travail avec des malades mentaux subnormaux durant les quinze dernières années a montré qu'un certain degré de guérison peut être obtenu même à l'âge adulte (Clarke et Clarke, 1973).

La deuxième source d'information est l'étude d'enfants qui ont souffert d'un isolement social prolongé et extrêmement sévère au début de leur vie. Malheureusement, dans la plupart des cas, on manque de renseignements sur leur histoire ultérieure. Inévitablement, ce qui est arrivé durant la période d'isolement n'a pu être reconstitué que rétrospectivement ; de même, les détails du processus de réadaptation lui-même ont été insuffisants, à part quelques cas exceptionnels (Masson, 1942 ; Davis, 1947 ; Koluchova, 1972). Ces cas suggèrent que des progrès considérables, à défaut d'une totale guérison, sont possibles, à condition de disposer d'un programme de réadaptation prolongé et soigneusement conçu.

Quand les salaires étaient bas et l'épanouissement de chacun la prérogative d'une minorité, le gaspillage des ressources humaines n'était pas considéré comme un problème. Il n'en est heureusement plus ainsi. Un premier pas a été fait en ce sens en explorant systématiquement à la fois les méthodes disponibles et les nouvelles méthodes psychologiques éducatives et sociales tendant à prévenir et à réduire la perte de potentiel humain et pour annuler et si possible réparer les effets de négligence ou de dommages précoces.

DIFFERENCES INDIVIDUELLES

Dans le domaine physique, on admet volontiers que des différences individuelles importantes peuvent exister, même parmi les enfants d'une même famille. Le fait qu'un enfant en bonne santé, bien nourri, soit néanmoins de petite taille et d'une stature plutôt mince peut susciter des commentaires, peut-être même des regrets mais ni inquiétude ni remords. Bien que, théoriquement, on appréhende de la même façon le développement intellectuel, éducatif, émotionnel et social, en pratique, les parents et jusqu'à un certain point les praticiens de l'éducation aussi font preuve de moins de tolérance et de compréhension.

Les progrès intellectuels et scolaires lents sont volontiers attribués à la « paresse » et entraînent désapprobation et punition dans l'espoir d'amener des progrès. Une attitude semblable est prise vis-à-vis des « déviations » émotionnelles et sociales, comme la timidité ou la sauvagerie. Le troisième principe de base est alors qu'il y a autant de différences individuelles marquées dans l'étendue et le rythme du développement intellectuel, éducatif, émotionnel et social qu'il y en a dans le développement physique.

Des témoignages récents montrent comment des différences individuelles très précoces dans le comportement et la « façon d'apprendre » peuvent être observées. « Les nouveau-nés s'individualisent par leur rythme de succion en ayant un nombre de succions et d'intervalles entre les succions par minute constant et individuel » (Lipsitt, 1972). Quoique cela soit déterminé congénitalement, le bébé apprend néanmoins très vite à modifier son rythme en fonction de la manière dont on le nourrit.

L'exemple suivant de différences individuelles précoces montre l'interaction également précoce entre l'inné et l'acquis. « Des différences individuelles stables ont été trouvées dans les activités motrices des nouveau-nés à la fois à l'hôpital et à la maison... Les mères des enfants les plus éveillés étaient plus démonstratives avec leurs enfants et semblaient éprouver un attachement plus fort et plus précoce envers le bébé » (Campbell, 1972). C'est le début du problème de l'œuf et de la poule : un bébé plus éveillé suscite probablement des sentiments maternels plus forts et une mère plus « maternelle » encouragera probablement le bébé à être plus actif et répondant.

Un troisième exemple de différences individuelles a trait au développement respectif des garçons et des filles. De nombreux témoignages fiables montrent que les garçons sont moins stables et plus vulnérables dès la naissance que les filles. Par exemple, leur morbidité et leur taux

d'accidents sont généralement plus élevés ; leur façon de parler, le développement du langage et leur niveau d'acquisition de la lecture sont inférieurs, tout au moins pendant les dix premières années de la vie ; en plus grande proportion que les filles, ils présentent des difficultés émotionnelles et de comportement depuis l'énurésie et la phobie scolaire jusqu'à la délinquance et le crime ; la majorité des marginaux sont aussi du sexe masculin. Les filles, par contre, « naissent avec un squelette et un système nerveux légèrement plus développés et accroissent graduellement leur avance de développement (en termes absolus) tout au long de l'enfance » (Tanner, 1974).

Des hypothèses variées ont été avancées pour expliquer ces différences liées au sexe. La plupart suggèrent une combinaison et une interaction entre les facteurs génétiques et biologiques et les facteurs de l'environnement. Certains considèrent que la plus grande déviance constatée chez les garçons peut être fonction d'un chromosome Y et, par là, largement déterminée génétiquement (Birley, 1973). Les influences culturelles, sociales et familiales sont accentuées par les autres et il semble que la motivation joue également un rôle ; par exemple, la plupart des parents ont plus d'ambition professionnelle pour les garçons que pour les filles. D'autre part, les pères peuvent difficilement servir de modèle à leurs fils ; non seulement la majorité d'entre eux passent la plus grande partie de la vie active de l'enfant loin de la maison, mais encore ils font un travail que leurs fils ne peuvent ni observer ni clairement comprendre. De plus, dans la société occidentale, on attend d'un garçon qu'il soit plus actif, aventureux, agressif et moins centré sur le foyer qu'une fille — non seulement dans l'enfance mais aussi dans sa carrière future et ses loisirs. De même, les jeunes du même âge exercent des pressions plus fortes sur les garçons que sur les filles par leur désir de s'affirmer, en particulier dans les jeux et les prouesses physiques. De plus, les rôles qu'on attend des garçons sont différents de ceux demandés aux filles : par exemple, les efforts scolaires plus grands demandés aux garçons signifient qu'ils doivent être plus studieux et plus intellectuels, ce qui s'oppose inévitablement à une vie physiquement plus active et plus risquée ; de même, les prouesses physiques ne sont pas nécessairement associées aux capacités scolaires. De telles demandes contradictoires peuvent, jusqu'à un certain point du moins, expliquer la plus grande déviance observée chez les garçons. Quoique toutes ces demandes soient peut-être en train de changer, ou tout au moins de se modifier, un tel changement n'apportera probablement pas de résultats rapides.

Il en résulte que les méthodes d'éducation doivent prendre davantage en considération les différences individuelles qu'elles ne le font actuellement. Les conséquences pratiques sembleraient de trois sortes. D'abord,

seules quelques orientations ou quelques remèdes peuvent être d'un usage universel et c'est une aptitude à la compréhension — souvent intuitive, rarement très explicite — qui peut le mieux guider les parents pour appliquer leur connaissance des besoins du développement à l'éducation d'un enfant, en particulier. La compréhension de son potentiel physique et mental à chaque étape de son développement et, de là, son aptitude à un moment donné à répondre et à s'adapter est l'indicateur le plus fiable pour savoir si les attentes des parents sont appropriées. A partir d'une connaissance générale des principes de l'éducation des enfants, les parents doivent adopter une méthode « sur mesure » pour chaque enfant en particulier, à chaque moment particulier de son développement et adaptée à son environnement particulier.

La deuxième conséquence est qu'il n'est jamais possible de traiter deux enfants de la même famille de façon semblable si l'on souhaite traiter chacun d'eux de manière adaptée. De même la famille psychologique n'est pas semblable pour chaque enfant : en partie du fait de l'interaction entre les personnalités des parents et celle de l'enfant, en partie parce que la constellation familiale est perçue différemment par chaque membre de la famille — l'âge des parents et le rang de l'enfant dans la famille (premier-né, cadet, etc.) ne sont que deux exemples.

La troisième conséquence consiste à prendre en compte le fait que, de même que les capacités physiques séparent l'enfant plein d'énergie de l'enfant délicat, de même les enfants se différencient génétiquement dans leur constitution intellectuelle, émotionnelle et leur sensibilisation à la tension. En même temps, les influences de l'environnement entrent en jeu dès la naissance et sur certains points dès la conception et ont potentiellement des effets bien plus importants que ceux qu'on leur accordait jusqu'alors.

LES POSSIBILITES DE PROGRES

Tandis que personne ne remet en question la possibilité d'améliorer considérablement la santé physique et les résultats scolaires des enfants, on est moins d'accord sur ces possibilités de progrès en ce qui concerne l'intelligence, et le scepticisme est complet quand il s'agit des aspects émotionnels et sociaux. Il n'y a aucun accord non plus sur la manière d'obtenir un tel progrès. Néanmoins, le fait que la possibilité de progrès existe dans tous les domaines est le quatrième postulat de base de ce livre.

L'une des raisons de douter de cette affirmation peut être que l'on connaît beaucoup plus de choses sur les déficiences et les échecs que sur la croissance « optimale » ou même normale. Par exemple, il existe

de nombreuses études sur les enfants délinquants ou sur les « faibles en lecture », mais on sait peu de choses sur les modalités d'acquisition du langage ou de la lecture, ou, ce qui est encore plus important, sur ce qui permet à un enfant de se développer normalement en dépit d'un environnement hostile émotionnellement ou socialement.

Ce problème est compliqué, en outre, par le fait que la société pose rarement — et n'a certainement aucune réponse à lui donner — la question : quelle sorte de gens désirons-nous que deviennent les enfants d'aujourd'hui ? Poser seulement la question pourrait donner une nouvelle direction à la fois aux méthodes d'éducation et à la recherche.

Développement physique.

Dans les quarante dernières années, on a assisté en Grande-Bretagne à une véritable révolution dans la santé des enfants : ils sont plus grands ; ils mûrissent plus tôt, et certaines maladies ont été pratiquement éliminées (Tanner, 1974). Mais ceci étant, il y a encore des progrès à faire : par exemple, il est connu qu'une nourriture insuffisante et de mauvaises conditions de logement affectent la santé et le développement de la mère et donc sa capacité d'avoir des enfants bien portants ; la tension ou la malnutrition pendant la grossesse influencent la santé du bébé sur le moment et par la suite ; un rejet parental extrême peut amener un « nanisme de privation » et la malnutrition chronique dans la petite enfance a été liée au retard mental.

Développement intellectuel.

On ne prétend plus maintenant que l'intelligence fonctionnelle est entièrement innée. De même que la croissance physique, elle réclame une nourriture appropriée pour son développement. Bien plus « l'homme n'a en aucun cas atteint les limites de ses capacités intellectuelles ; il reste une place immense pour des progrès au degré le plus bas de l'échelle et la possibilité de " techniques " plus efficaces à son sommet » (Vernon, 1972).

Pour mettre en pratique cette notion relativement nouvelle, il n'y a eu jusqu'ici que peu de tentatives globales ou systématiques. Les contributions respectives exactes des facteurs génétiques et des facteurs de l'environnement sont encore discutées, comme la question de savoir si la pensée demande à être enseignée comme une science séparée (de Bono, 1972). De même, on ne s'accorde pas sur le moment optimal, les méthodes les plus efficaces ou le rôle respectif de la famille et de l'école pour nourrir la croissance intellectuelle.

Développement éducatif.

Il est unanimement admis qu'il y a encore beaucoup de progrès à faire dans ce domaine. Cela a été démontré très souvent. On s'accorde moins sur les causes des défauts propres à l'école, ou sur les méthodes les plus appropriées pour aider les enfants à les surmonter. Quelques concepts continuent à être discutés, tels que sous-performances, débilité légère et dyslexie ; il existe aussi un désaccord sur les méthodes de base d'enseignement de la lecture, par exemple, sur l'efficacité des différentes méthodes thérapeutiques, sur les avantages de la ségrégation pour les enfants handicapés et sur beaucoup d'autres problèmes de base de l'éducation telles que compétition, examens et châtimens corporels.

Des solutions extrêmes telles que les écoles libres, les écoles sans murs, une éducation optionnelle à un âge plus jeune qu'à présent ou l'abolition de toute contrainte n'ont jusqu'ici rencontré qu'une approbation limitée.

Aux Etats-Unis, les essais les plus solides pour offrir des alternatives à l'intérieur d'un système scolaire d'Etat sont les expériences d'un système de bons, déjà en application dans quelques domaines. En dirigeant l'argent public destiné à l'éducation vers les parents sous forme de bons, on espère introduire un éventail de choix beaucoup plus varié. Alors qu'un projet semblable est peu envisageable en Grande-Bretagne, il y a place dans notre système d'éducation pour offrir des choix réels. Ceux-ci pourraient être amorcés par les écoles actuelles, des groupes de professeurs, les parents ou les étudiants plus âgés. Ils offriraient un éventail limité d'expériences dont l'influence, cependant, pourrait aller au-delà de leurs dimensions en tant que terrain d'essai pour l'instauration de choix réels dans les écoles traditionnelles, spécialement dans le secondaire. De cette manière, elles arriveraient à remplir le rôle d'innovateurs que les écoles progressistes indépendantes avaient l'habitude de tenir par le passé.

Développement émotionnel et social.

Ces aspects de la croissance sont les moins explorés et les résultats des études disponibles ne sont généralement pas concluants. Ceci est démontré dans une étude des effets à court et à long terme de la « privation maternelle » (Rutter, 1972).

On avait pensé que l'élévation des standards de santé et de prospérité matérielle réduirait l'incidence de l'arriération, de l'inadaptation et de la délinquance. On a démontré que, jusqu'à un certain point, cela est

déjà arrivé. Par exemple, les enfants dont les parents ont été relogés travaillent mieux à l'école que ceux qui restent dans des conditions de surpeuplement et le taux de délinquance est plus haut dans les quartiers pauvres que dans les quartiers résidentiels.

Cependant, il est devenu évident que les problèmes du mauvais fonctionnement émotionnel, social et scolaire ne seront pas résolus seulement par des progrès dans le domaine de la santé et du niveau de vie ; ceux-ci rendront probablement la vie de famille et la vie de la communauté plus satisfaisante, mais cela est sans garantie absolue. Peu nieront qu'il y a d'immenses progrès à faire à un moment où le vandalisme, la violence, la drogue et le crime sont l'objet d'une préoccupation générale.

Cependant, il n'y a eu aucune tentative pour élever le niveau général de résistance émotionnelle et sociale ; en fait, une réticence considérable allant jusqu'à la suspicion entoure même le fait d'envisager cette éventualité ; on énonce des craintes de lavage de cerveau, de manœuvres sociales et de manipulations politiques. Bien au contraire, nous devons admettre que ces procédés sont en usage depuis des temps immémoriaux. Nos différents préjugés — qu'ils soient de race, de couleur, de classe, de sexe ou de religion — en témoignent. Refuser ou négliger d'étudier directement le développement de la maturité et de la résilience sociales et émotionnelles a coûté très cher et continue à l'être en termes d'épanouissement humain et d'efficacité.

LES MOYENS DE PROGRESSER

Actuellement, des ressources considérables sont consacrées au traitement et à l'internement des inadaptés, des arriérés ou des délinquants ; quand on sait que deux sur trois des voleurs identifiés ont moins de vingt et un ans, on crie qu'on devrait en faire plus. Cependant, ni les centres de guidance infantile, ni les écoles pour inadaptés n'ont jusqu'ici donné des preuves convaincantes de succès à long terme. De même, le taux de succès ou d'échecs des écoles traditionnelles (mesuré en termes de récidivisme) ne prouve pas que leur mode de traitement soit la bonne solution.

Il est évident que jusqu'ici nous savons peu de choses sur les raisons pour lesquelles un enfant devient délinquant alors qu'un autre, dans des circonstances apparemment semblables, ne le devient pas ; on en sait plus sur les conditions générales sociales et émotionnelles dans lesquelles un comportement anti-social est susceptible de naître et on a réalisé que les racines d'un tel comportement remontent souvent à l'enfance (Robins, 1966 ; West, 1969 et 1974).

Dans les vingt-cinq dernières années, beaucoup des maladies physiques de l'enfance ont été pratiquement éliminées. La tuberculose des os et des articulations, les tuberculoses viscérales et la méningite tuberculeuse ont presque disparu avec le contrôle de la tuberculose bovine et la stérilisation des produits laitiers. La diphtérie et la poliomyélite ont cédé à la vaccination de l'enfant contre l'agent pathogène. Ces victoires et quantité d'autres ont été rendues possibles parce qu'une recherche assidue a révélé les possibilités d'éradication de ces maladies.

Mais un tableau moins encourageant s'offre à nous lorsque nous faisons l'inventaire du domaine de la santé mentale et sociale de l'enfant. On n'entend pas alors des accents joyeux de victoire ; en fait, aucun observateur impartial ne peut manquer d'être impressionné par la pauvreté des résultats. La recherche en sciences mentales, en sciences sociales et dans les sciences du comportement a jusqu'ici attiré trop peu de nos meilleurs cerveaux et a jusqu'à ce jour reçu trop peu d'encouragements financiers (Cohen, 1965).

Ainsi, l'état de nos connaissances dans ces domaines est semblable à celui qui prévalait dans le domaine de la santé il y a une quarantaine d'années. La stratégie, qui a été si manifestement couronnée de succès dans ce domaine, ne pourrait-elle pas être adaptée aux autres aspects du développement ? Ceci est le cinquième concept de base proposé dans ce livre. Des progrès spectaculaires ont commencé à être réalisés quand il a été admis que « le traitement d'une maladie connue n'est pas la manière la plus efficace de garantir que nous survivrons en bonne santé... c'est une bonne médecine préventive et une hygiène améliorée qui l'assurent, par l'intermédiaire discret des services de santé publique » (Malleison, 1973).

En créant des maternités et des centres de protection de l'enfance, en s'assurant que les enfants et les femmes enceintes reçoivent les soins et la nourriture nécessaires à un bon développement, une vraie révolution s'est faite en une génération environ. Par exemple, il y a cinquante ans, 80 % à peu près des enfants de l'East End* londonien montraient des signes de rachitisme et, en conséquence, étaient freinés dans leur croissance. La maladie a maintenant été presque éliminée.

De même qu'il a été démontré qu'il était possible de vacciner et d'inoculer avec succès contre la coqueluche et la poliomyélite sans comprendre nécessairement pourquoi un enfant, en particulier, était plus susceptible de contracter la maladie ou sans qu'on sache comment la soigner, on prend maintenant conscience de l'étendue des mesures préventives susceptibles d'élever le niveau général du développement intellectuel, éducationnel, social et émotionnel de l'enfant.

* L'East End, quartier très pauvre de Londres.

Les sciences du développement démontrent en termes jusqu'ici assez vagues ce qui permet aux éléments d'un environnement favorable ou défavorable au développement complet du potentiel génétique humain, d'être prescrites dans un sens circonstanciel. Un des problèmes de la société est d'apprendre à se servir de cette connaissance, tout particulièrement puisque l'information souligne l'importance cruciale à long terme des environnements domestiques sur lesquels, à la différence de l'école, la société exerce peu de contrôle (Clarke et Clarke, 1972).

Il pourrait bien être plus économique et efficace, en termes humains autant que financiers, d'appliquer ces mesures d'une façon systématique plutôt que simplement sur une base hautement sélective qui se concentre soit sur des enfants choisis individuellement et leurs familles, soit sur des groupes particulièrement « vulnérables » ou défavorisés. Alors, à l'intérieur d'un tel cadre d'universalité, une discrimination positive peut apporter une aide supplémentaire dans les zones de besoin élevé. De même, il est raisonnable de supposer que l'intervention est susceptible d'être plus efficace et moins coûteuse — en termes de personnel, de temps et de techniques — non simplement pendant les premières années, mais durant les toutes premières semaines et les premiers mois de la vie, et cette intervention sera encore plus efficace si on commence avec les enfants d'aujourd'hui, les parents de demain.

**II. — LES BESOINS DE L'ENFANT
ET LEUR SATISFACTION**

On pensait autrefois que les besoins du développement entrent en jeu selon une séquence hiérarchique, les besoins les plus fondamentaux étant ceux qui sont nécessaires à la simple survivance (tel que le besoin de nourriture et d'eau) et que c'est seulement quand ces besoins ont été correctement satisfaits que des besoins plus élevés surgissent tels que le besoin d'une relation basée sur l'amour. Il est admis maintenant que tous les besoins humains sont liés entre eux et interdépendants d'une manière subtile, complexe et continue. Par exemple, un bébé malheureux peut rejeter la nourriture et même s'il l'accepte, il peut ne pas se développer ; ou bien un enfant peut lutter contre le sommeil de peur que sa mère ou son père ne quitte la maison.

On pensait aussi que l'attachement du nourrisson à sa mère venait du fait qu'elle lui procurait sa nourriture. La preuve a été faite que cette théorie de « l'amour-buffet » n'est pas non plus justifiée, pas même chez les singes. De même, émotion et instruction étaient considérées comme des aspects séparés et distincts du développement ; certes, cette vue est encore largement répandue, particulièrement en ce qui concerne les enfants plus âgés.

En fait, l'instruction (au sens le plus large du mot) et l'émotion, les aspects cognitifs et affectifs du développement, de l'intelligence et des sentiments sont si étroitement liés et dès un âge si précoce qu'ils sont presque indivisibles.

Etant donné le potentiel inné de développement, l'essor de la maturation et les possibilités offertes par un environnement de qualité appropriée au moment adéquat, ce qui peut encore manquer à l'enfant est le désir ou la motivation d'apprendre ou de progresser. La force motrice essentielle de la volonté d'apprendre a ses racines dans la qualité des rapports accessibles à l'enfant dès le début de la vie.

Tandis que l'amour parental et celui de la mère en particulier ont toujours été jugés très importants pour les enfants, les spécialistes en sciences sociales continuent à se défier du concept de « mère-amour », le considérant comme impossible à mesurer, sentimental, ou les deux à la fois. En partie par voie de conséquence, les praticiens l'ont aussi sous-évalué, sinon dans leur attitude quotidienne envers les enfants et leurs familles, du moins dans leur manière de former leur personnel. En 1951, une étape a été atteinte quand Bowlby avança la théorie — soutenue bien avant par Pestalozzi, Froebel et ensuite Spitz — que « l'amour maternel dans la première enfance et l'enfance est aussi important pour la santé mentale que le sont les vitamines et les protéines pour la santé physique ». Maintenant largement acceptée par les théoriciens et les praticiens « au cœur tendre », l'imprécision de cette théorie continue à créer un malaise et même de l'hostilité, parmi les « durs » à tel point que le mot « amour » apparaît entre guillemets ou que d'autres termes tels que « chaleur » ou « attachement » lui sont substitués.

De l'avis général, l'« amour » ne peut être aisément défini en termes scientifiques et n'est pas facilement mesurable. Cependant, les éléments nécessaires pour de bons soins parentaux peuvent être facilement définis et beaucoup des aspects de l'interaction parent-enfant peuvent être inventoriés et évalués. On sait beaucoup de choses sur la manière dont la qualité des relations familiales affecte le développement des enfants et on en sait encore plus sur ce qui arrivera probablement si ces relations sont insatisfaisantes ou complètement absentes.

La position prise ici est que, même à son sens le plus bas, le terme « amour maternel » est une abréviation pratique et dans le contexte de ce qui suit, le rôle qu'il joue dans la satisfaction des besoins de développement de l'enfant apparaîtra aisément. Puisque les besoins physiques sont non seulement plus clairement compris mais aussi plus facilement et maintenant plus généralement satisfaits, l'accent sera mis sur les besoins psycho-sociaux. Ceux-ci ont été énumérés dans des listes qui peuvent aller de deux jusqu'à soixante rubriques.

Une classification en quatre volets nous semble pratiquement suffisante : le besoin d'amour et de sécurité, le besoin de nouvelles expériences, le besoin d'éloge et de reconnaissance et le besoin de responsabilités. Ces besoins doivent être satisfaits dès les tout débuts de la vie et continuent à demander leur satisfaction — à un degré plus ou moins grand — au cours de l'âge adulte. Naturellement, leur importance relative varie au cours des différents stades du développement de même que la manière dont ils sont satisfaits.

LE BESOIN D'AMOUR ET DE SECURITE

Le besoin d'amour.

Ce besoin est satisfait chez un enfant qui connaît dès la naissance des relations stables, continues, dignes de confiance et pleines d'amour avec ses parents (ou ceux qui en tiennent lieu de façon permanente), qui eux-mêmes goûtent des relations réciproques gratifiantes. Par ces relations — d'abord avec sa mère, puis avec son père et progressivement avec un groupe sans cesse croissant d'autres personnes — l'enfant arrive à la réalisation de son identité personnelle et de sa valeur. Elles forment la base de toutes ses autres relations ultérieures, non seulement avec sa famille actuelle, mais encore avec ses amis, ses collègues et par la suite sa propre famille. Le développement sain de la personnalité, la capacité de répondre à l'affection et, le moment venu, de devenir un parent affectueux et attentif dépendent d'elles.

La principale caractéristique très généralement répandue de l'amour parental est que l'enfant est estimé sans réserves et pour lui-même, sans tenir compte de son sexe, de son apparence physique, de ses capacités ou de sa personnalité, que cet amour est donné sans attendre ou réclamer de gratitude et que les contraintes imposées à la liberté de mouvement des parents, en temps et en matière de finances sont acceptées sans ressentiment ni reproches. Le fait d'accepter parfois ces contraintes à contrecœur est naturellement différent d'un sentiment permanent de ressentiment. Les parents font passer cette affection inconditionnelle à travers toutes leurs relations avec lui : depuis les soins et le contact physique jusqu'à la réponse donnée à son premier sourire et à ses premiers sons, en le protégeant contre la société et ensuite en l'introduisant progressivement dans ce monde et en l'empêchant d'aller au-delà des limites qu'ils ont fixées comme étant celles d'un comportement convenable et éventuellement en allant jusqu'à le punir.

L'impact le plus grand d'un tel amour agit sur le moi. L'approbation et l'acceptation des autres sont essentielles pour le développement de sa propre approbation et de sa propre acceptation. Que l'enfant développe une attitude constructive ou destructive d'abord envers lui-même, et ensuite envers les autres dépend avant tout de l'attitude des parents envers lui. Pendant les tout premiers mois de l'enfance et de la faiblesse biologique, la mère agit comme isolateur et comme filtre, protégeant le bébé du choc de son nouvel environnement. Par exemple, un bruit fort fera beaucoup moins sursauter un bébé, ou un trouble digestif léger sera supporté plus aisément s'il est dans les bras de sa mère ou de

son père. Au cours des premières années, un contact physique proche continue à être rassurant et protecteur autant qu'une expression d'affection parentale. C'est probablement pourquoi, pendant la guerre, les enfants restés auprès de leurs parents au cours des bombardements supportaient mieux l'angoisse que ceux qui étaient évacués vers des secteurs plus sûrs.

Durant cette période, on demande peu au petit enfant et tous ses désirs sont satisfaits. C'est lui qui à ce stade précoce donne à la fois impulsion et directives au comportement maternel : la mère réagit non seulement en raison de sa sollicitude envers lui mais aussi pour son propre soulagement, car les pleurs de son enfant lui sont pénibles. Après cette période d'égoïsme total, l'initiative passe à la mère : on attend du bébé qu'il commence à renoncer à une satisfaction immédiate, qu'il accepte d'attendre et qu'il réponde aux demandes des autres ; ceci le met sur la voie — lentement et souvent péniblement — de l'intégration dans le vaste monde social. A partir de ce stade, les relations deviennent et restent réciproques.

Quoiqu'il soit capable de répondre aux images et aux sons dans les quarante-huit premières heures de la vie, le premier pas social réel est le sourire du nourrisson en réponse à un visage souriant. Ceci arrive environ dans le deuxième mois de la vie ; c'est seulement plusieurs mois plus tard qu'il devrait être capable d'identifier et de différencier le visage de sa mère de celui des autres. C'est une étape importante : elle marque l'apparition de la reconnaissance de sa mère en tant que personne séparée « en dehors de lui-même », pour ainsi dire et aussi le début de son identité ou concept de soi ; elle marque aussi le développement de son premier attachement émotionnel vital ou d'un premier lien. Pour atteindre ce stade, il a dû assimiler une grande quantité de connaissances afin d'être capable de faire la distinction entre une foule d'impressions sensorielles.

De cette première relation d'amour réciproque vont découler trois nouvelles conséquences d'une importance capitale pour le développement : d'abord, le bébé jouit de la présence de sa mère, même s'il peut seulement l'entendre aller et venir et il commence à s'inquiéter lorsqu'elle disparaît. Deuxièmement, la mère aimante qui guette et encourage chaque pas en avant accélérera probablement ses progrès par son intérêt anticipé et son ravissement devant les tout premiers signes ; tout ceci « récompense » le bébé de ses efforts et l'incite à continuer à en faire. En conséquence, il peut apprendre à marcher et à parler plus tôt qu'un enfant dont la mère n'a pas le temps ou le désir d'une telle participation à sa progression. Réciproquement, elle lui fait comprendre sa déception et sa désapprobation en face d'un comportement qu'elle désire décourager.

La troisième conséquence est que l'enfant est rendu capable, au moyen de relations mutuellement gratifiantes, d'abord avec sa mère et ensuite avec ceux qui deviennent importants pour lui, d'apprendre la maîtrise de soi et d'acquérir des valeurs morales. Il réalise cela par imitation ou par mimétisme. L'action maternelle s'interpose entre la subjectivité interne de l'enfant et le monde « réel » extérieur ; elle reconnaît et établit son identité personnelle et son individualité ; les soins affectueux de la mère sont uniques parce qu'ils sont adaptés aux besoins particuliers et individuels de son enfant, reconnus comme différents de ceux de tout autre enfant.

Un tel amour est extrêmement difficile à remplacer et en conséquence rend l'enfant vulnérable lorsqu'il le perd, temporairement ou de façon permanente. Dans la plupart des cas, « ce que la communauté peut lui offrir de mieux est l'impartialité pour être équitable envers chaque enfant sous sa garde. Mais une personnalité en développement réclame plus que cela : un enfant a besoin de savoir qu'il compte plus pour quelqu'un que les autres enfants ; que « quelqu'un ira jusqu'à des actions déraisonnables par amour pour lui » (Newson, 1972).

Le besoin de sécurité.

D'abord et avant tout, ce besoin est satisfait en donnant à l'enfant la sécurité de relations familiales stables où les attitudes et le comportement sont logiques et dignes de confiance, la sécurité d'un endroit familier et la sécurité d'une routine connue. Tous ces facteurs assurent la continuité et permettent de prévoir l'avenir dans un monde dans lequel l'enfant doit rencontrer tant de choses nouvelles et changeantes et s'en accommoder.

Parce qu'il est ignorant et si petit, il ressent comme une menace beaucoup de phénomènes qu'il considérera plus tard comme allant de soi : par exemple, des choses aussi simples que l'eau du bain qui se vide. De même les réactions imprévisibles des objets peuvent être effrayantes comme un verre qui se brise si on le laisse tomber. Peut-être plus que tout, la nature et la force de ses propres sentiments menacent de temps en temps sa sécurité. Si l'ensemble de son cadre de vie est sûr, il lui procure la confiance nécessaire pour se risquer à en sortir, sachant qu'il peut retourner vers sa sécurité rassurante.

C'est la qualité des relations familiales qui est d'une importance capitale dans le développement psychologique de l'enfant. Ceci ne s'applique pas seulement aux relations du père et de la mère avec lui, mais aussi à celles des parents entre eux, de même qu'à celles de l'enfant avec ses frères et sœurs et la famille proche. Une demande et une discipline parentales stables — qu'elles tendent à être strictes ou indulgentes —

accroissent son sentiment de sécurité en lui donnant un cadre prévisible sûr. De même pour un lieu familier, comme le démontre clairement le contraste entre le comportement habituel d'un jeune enfant dans son propre foyer et dans un endroit étranger. Rester près de sa mère ou d'une personne familière, refuser de parler ou de manger sont tous des signes d'insécurité. Un objet familier redonne confiance à l'enfant tel qu'une possession chérie — souvent quelque chose qui invite aux caresses comme une poupée de chiffon ou une couverture — dont il ne se séparera pas au moment de se coucher ou dans une situation contraignante.

L'insistance avec laquelle il demande que certains événements quotidiens se succèdent toujours de la même manière et dans le même ordre montre à quel point une routine familière aide un enfant en pleine croissance : les rites du coucher et la manière dont les histoires doivent être racontées avec toujours les mêmes mots n'en sont que deux exemples. Les parents occupent une position privilégiée pour connaître les objets, les rites et les situations qui développent le sentiment de sécurité chez un enfant en particulier. En leur permettant de s'exprimer (et au moment où le besoin s'en fait sentir), le droit de l'enfant à l'individualité et jusqu'à une certaine mesure à l'autodétermination est reconnu, ce qui l'aide à construire le sentiment de sa propre valeur. Autoriser certaines petites manies à l'enfant à l'intérieur de la maison apporte deux éléments supplémentaires : d'abord le fait que l'enfant peut retourner à un comportement plus immature devient une soupape valable devant les exigences constamment croissantes qui s'exercent sur lui pour arriver à une maturité et à un contrôle plus grands ; ensuite, il commence à apprendre que des comportements différents sont autorisés dans l'intimité de la famille, ce qui l'aidera plus tard à comprendre et à faire face à ce fait dans ses rapports avec l'école et les autres environnements sociaux.

Le besoin de sécurité est étroitement relié aux modèles de comportement établis par les parents. Savoir ce qu'on attend de lui et connaître, dès qu'il peut les comprendre, les raisons de ces demandes, rend son développement moins difficile. Inévitablement, l'enfant va enfreindre les règles, être désobéissant — en partie parce qu'il a besoin de tester les conséquences de ses actes, en partie parce qu'il est susceptible d'oublier les règles — mais savoir les limites de ce qui est permis lui procure la confirmation à la fois de ce qui est raisonnable et de ce qu'il peut attendre. En revanche, quand le même comportement suscite des réactions largement différentes avec le même parent à des moments différents ou chez chacun des parents, alors la conception qu'a l'enfant d'une conduite acceptable sera liée à un caprice individuel plutôt qu'à des principes généraux.

Finalement, mais peut-être est-ce le plus important, une vie familiale stable procure aussi à l'enfant un sens de la continuité personnelle, la sensation d'avoir un passé aussi bien qu'un futur. En lui rapportant les événements de son enfance appuyés sur des photos et autres témoignages et en imaginant les développements probables de sa vie, il acquiert une image de soi cohérente, qui est essentielle à une personnalité bien adaptée. Les enfants adorent entendre raconter leurs propres actions. Ces récits, comme les commentaires faits en passant dans la conversation sur les autres membres de la famille, permettent d'accumuler une réserve de souvenirs qui situe sa propre vie dans une perspective à long terme. « Quand tu étais petit » et « quand tu seras grand » sont des phrases qui peuvent parfois irriter les enfants par la trop grande fréquence avec laquelle elles sont utilisées ; cependant elles contribuent à construire un concept mental de leur continuité personnelle à l'intérieur du plus large contexte familial, car c'est à travers les liens humains que l'identité personnelle arrive à s'établir.

La relation maître/élève.

Les relations offertes à l'enfant étant d'une importance extrême, on s'attendrait à ce que le professeur soit un des adultes dont l'influence est la plus grande dans le monde en expansion de l'enfant ; après tout il agit « in loco parentis » * pendant une grande partie de la journée, à tel point qu'un enfant défavorisé appelle souvent « maman » une maîtresse à laquelle il s'attache.

Dans le compte rendu d'une cinquantaine d'études récentes sur la manière dont le comportement des professeurs affecte les résultats de leurs élèves, deux éléments ont été estimés extrêmement importants : l'enthousiasme et la chaleur (Rosenshine, 1971). Ces éléments provoquent non seulement une plus vive réaction de la part de chaque individu, mais ils créent aussi pour toute la classe un climat de participation qui se reflète dans les attitudes des élèves entre eux, envers le maître et envers l'enseignement.

Désapprobation et discipline.

Lorsqu'un enfant a appris par les réactions d'une mère aimante qu'il est estimé et chéri, cette expérience satisfaisante lui est à jamais nécessaire et constitue ainsi une puissante force motrice de la nature humaine (Moore, T.V., 1948).

* « A la place des parents ».

La désapprobation est ressentie comme un retrait provisoire de l'affection et est éprouvée bien longtemps avant que l'enfant ne comprenne la parole ou ne parle lui-même. Même plus tard, la parole n'est pas nécessaire : les expressions du visage — une moue, un sourire ou même un froncement de sourcil — peuvent, par moments, être plus éloquentes et efficaces que les mots. En effet, une telle communication non verbale reste un moyen puissant pour transmettre la désapprobation bien au-delà de l'enfance. Par exemple, lorsque sa mère n'est pas contente de lui, l'enfant devient angoissé.

Plus tard, la désapprobation de ceux qui ont une très grande importance pour l'enfant du point de vue émotionnel introduira aussi l'angoisse. De cette façon, les rapports d'affection formés dans la première enfance procurent la motivation la plus efficace et la plus fondamentale pour qu'un enfant réponde de mieux en mieux aux demandes des adultes. Tout au long de son enfance, il s'adaptera à l'éducation, aux demandes et aux conseils de ses parents parce qu'il veut garder leur amour ; les infractions signifient l'interruption de cette relation appréciée, parce que se sentir désapprouvé est pénible pour l'image qu'il a de lui-même et parce que l'angoisse est un sentiment si perturbant qu'il essaye d'éviter un comportement susceptible de la provoquer.

Le fait que durant l'adolescence beaucoup de jeunes se rebellent contre les règles des parents et cherchent à trouver leur propre manière de résoudre les problèmes ne change en rien la nécessité pour les parents de rendre clair ce qu'ils considèrent comme des modèles enviables ou acceptables. Plus le foyer est chaleureux et affectueux, plus il est facile pour l'enfant de faire la différence entre une affection fondamentale et continue et ce qu'il ressent comme sa perte temporaire (c'est-à-dire la désapprobation), parce que les signes ou les indications sont tout à fait distincts ; cela l'aide à comprendre ce qu'on attend de lui et facilite sa réponse. Une attitude parentale inconsistante et irrégulière rend les choses plus difficiles, car les indications seront contradictoires et en conséquence, sources de confusion. La situation est encore plus difficile pour l'enfant rejeté ou élevé dans l'atmosphère plus impersonnelle d'un foyer d'enfants, car ces indications lui seront cachées si jamais elles existent ; la désapprobation confirme seulement son impression de ne pas être aimé. Quand il n'a pas d'images permanentes de parents, il n'a pas d'espoir de gagner ou de regagner leur affection.

C'est par l'entremise d'un adulte qui s'intéresse à lui qu'un enfant apprend à se soucier des autres. Au début, ni les mots ni les actes ne sont bien ou mal en eux-mêmes, c'est la réponse qu'ils suscitent qui lui enseigne comment on les considère. Ce n'est pas seulement la

cohérence de la réponse mais aussi le modèle cohérent qu'offre l'adulte à l'enfant qui va influencer sur la facilité avec laquelle il comprendra ce qu'on attend de lui. Etant donné que les parents sont non seulement ses premiers modèles mais aussi ceux qu'il observe le plus intimement, leurs normes, leurs valeurs et leurs règles de discipline posent les bases de la conduite finale et particulièrement dans quelle mesure elle sera dirigée de l'intérieur ou de l'extérieur.

Dans l'usage courant, le terme « discipline » est devenu pratiquement synonyme de punition, et souvent a des résonances de sévérité. Peut-être pour cette raison, le terme « méthodes d'éducation des enfants » est-il préférable, bien que, en fait, la définition originale de discipline soit tout aussi neutre, à savoir une éducation qui développe le contrôle de soi et la capacité de collaborer. Plus les méthodes d'éducation de l'enfant sont basées sur le raisonnement et la discussion, plus aisément se développe la compréhension des règles et des attentes des parents. Ceci pose les bases d'une introspection morale comme guide de comportement plutôt que « l'obéissance aveugle » amenée par la crainte d'une punition (que ce soit un châtiment corporel ou des paroles cinglantes) ou par le « chantage émotionnel » du retrait de l'affection.

Lorsque le comportement est dirigé par l'intérieur, l'enfant arrive à avoir honte et à se sentir coupable quand il fait quelque chose dont il sait que ses parents ne l'approuveraient pas. D'abord, la crainte de déplaire aux parents, et ensuite la compréhension des préceptes parentaux le conduisent à adopter un comportement socialement et moralement acceptable en développant son empire sur lui-même. De cette manière, il développe finalement une « conscience » en prévoyant et en intériorisant les attentes et les réactions probables des parents, et ensuite de plus en plus celles des autres, de telle manière qu'il se comportera d'une manière de plus en plus mûre et autonome, indépendamment de la présence physique des parents.

Les attentes logiques et raisonnables qui sont adaptées à l'âge de l'enfant et à son niveau de compréhension, les punitions qui sont raisonnables et en rapport logique avec « la faute » (depuis avoir à renoncer à un plaisir jusqu'à rendre quelque chose, depuis être réprimandé jusqu'à être temporairement isolé pour comportement anti-social) et un climat familial ouvert et « démocratique » dans lequel des explications sont facilement données, tout cela conduit à accentuer la valeur des contrôles internes.

Au contraire, un comportement dirigé de l'extérieur agit largement sur une base « ad hoc » où les méthodes de discipline « basées sur l'amour » ne peuvent entrer en jeu, soit parce qu'il n'existe pas de relations chaudes et continues, soit parce qu'il n'y a pas de modèle constant et

approprié d'attente parentale. Un comportement dirigé de l'extérieur repose lourdement sur récompenses et punitions, est orienté vers le présent et est adapté aux principes et aux attentes d'une personne ou d'une situation particulière à un moment particulier.

Une discipline autocratique qui est imposée de l'extérieur plutôt qu'acceptée à travers l'identification avec une personne aimée doit plus s'appuyer sur les punitions, sur la crainte et sur un contrôle extérieur ; ce sont ces éléments qui arrivent à régler le comportement et à garantir la conformité. Ne pas se faire prendre et déjouer le système deviennent alors un défi pour l'enfant.

LE BESOIN DE NOUVELLES EXPERIENCES

De nouvelles expériences sont une nécessité préalable pour la croissance mentale aussi essentielle au développement de l'esprit que la nourriture l'est pour celui du corps. Depuis la naissance, des tâches adaptées à chaque étape particulière de la croissance sont présentées à l'enfant et la maîtrise de chacune d'elles est un marche-pied vers des réalisations plus difficiles : par exemple, après avoir appris à attraper et à tenir un objet, il en vient à apprendre à se nourrir lui-même. Si l'occasion de nouvelles expériences lui est refusée, aucun enseignement ne peut prendre place. Par exemple, dans un environnement muet, l'enfant n'acquerra pas la parole même si ses organes de l'audition et de la parole sont tout à fait normaux.

Le petit enfant a un besoin très fort d'explorer et tout ce qui se passe à proximité de lui devient une nouvelle expérience absorbante dès qu'il est capable de le percevoir ; ainsi chacune de ses premières actions, que ce soit la capacité de bouger ses membres à volonté ou d'examiner la texture, le goût et la forme des matériaux et des objets. De même, apprendre à aller à quatre pattes, marcher, courir et grimper, sont de nouvelles expériences en elles-mêmes, en plus du fait qu'elles ouvrent un monde sans cesse plus vaste pour des explorations indépendantes. Plus tard encore, le défi sera de maîtriser la lecture, de monter à bicyclette ou de gravir une montagne. Toutes ces expériences, et bien d'autres, procurent à l'enfant normalement actif d'autres domaines à conquérir faisant de sa vie une série d'aventures gratifiantes.

Une fois que l'intérêt pour la nouveauté apparaît, il devient alors de plus en plus important en tant que source de motivation pour de nouvelles explorations plus avancées et de là, pour apprendre. Selon Piaget, « plus un enfant a vu et entendu, plus il veut voir et entendre ».

En même temps, il peut y avoir trop ou trop peu de stimulations ou de sollicitations, ce qui suscite dans le premier cas le repliement et la peur, et dans le second l'ennui et l'apathie. C'est un des talents requis pour l'éducation des enfants que d'être capable de juger avec précision le niveau optimal qui favorisera le développement cognitif d'un enfant à chaque étape particulière de sa croissance.

De nouvelles expériences permettent à l'enfant d'apprendre une des leçons les plus importantes et essentielles des débuts de la vie : apprendre comment apprendre et apprendre que la connaissance approfondie d'un sujet apporte la joie et un sens de la réalisation. Ceci est démontré par le cri triomphant de « je peux le faire tout seul », qui illustre aussi le lien entre l'émotion et la connaissance, entre les expériences cognitives et affectives. La compétence apporte sa propre récompense tandis que le plaisir de la mère ou d'autres adultes devant le talent nouvellement acquis de l'enfant renforce son désir de chercher de nouveaux domaines à conquérir.

Au contraire, chez l'enfant dont les activités exploratrices sont déaprouvées, découragées ou punies — parce qu'elles dérangent une maison soignée, calme et faite pour les adultes, ou parce que les risques potentiels inquiètent une mère angoissée, ou encore parce que dans un logement surpeuplé, une mère harassée, débordée ne peut accorder à l'enfant, soit le temps, soit l'espace nécessaire — se développera une attitude toute différente vis-à-vis de l'acquisition de nouvelles connaissances : ses réactions probables seront la passivité, la crainte, la frustration ou l'irritabilité et il éprouvera peu de joie ou de satisfaction.

Ainsi, l'éducabilité — la sensibilité d'un enfant à toutes les tâches du développement auxquelles l'expose l'éducation, dans le sens le plus large du mot — dépend non seulement de ses capacités innées, mais des possibilités et des encouragements offerts par l'environnement. Le climat émotionnel et culturel de la maison, ainsi que l'implication et les aspirations des parents, peuvent favoriser, limiter ou même diminuer le développement intellectuel. Le potentiel d'apprentissage peut être développé au maximum, désorganisé ou rester inutilisé suivant la nature de l'environnement de l'enfant.

Comme pour le développement physique normal, un régime approprié est essentiel pour le développement mental. Les éléments les plus fondamentaux de ce régime sont le jeu et le langage. En les utilisant, l'enfant explore le monde et apprend à l'affronter ; ceci est aussi vrai pour le monde extérieur objectif que pour le monde interne subjectif des pensées et des sentiments. L'habileté motrice, la perception et les concepts se développent de la même manière.

Les fonctions du jeu.

La phrase « il ne fait que jouer » est encore trop souvent entendue, impliquant que le jeu n'est que légèrement supérieur à l'inaction totale. En fait, c'est une expérience intensément absorbante et même plus importante pour l'enfant que le travail ne l'est pour l'adulte. En conséquence, le jeu devrait être considéré avec un égal respect. Il remplit un certain nombre de fonctions différentes bien que liées entre elles et peut prendre de nombreuses formes.

Peut-être le bébé au sein joue-t-il pour la première fois lorsqu'il découvre sa mère par le toucher. Si les bébés nourris au sein « profitent » mieux, comme on le pense communément, c'est peut-être non seulement pour des raisons de nutrition, mais aussi parce que, en plus du contact corporel, l'allaitement apporte la première occasion de jeu à plaisir réciproque. Il est possible aussi qu'

une appréciation de la valeur du jeu commence à ce stade et non simplement plus tard quand le tout-petit ajuste des cubes dans des trous. La mère de la classe moyenne encourage ce deuxième jeu mais peut trouver difficile de tolérer le temps perdu qu'implique le premier. La mère de milieu paysan, et ceci inclut quelques mères immigrées, peut être particulièrement sensible au premier mais ne peut voir l'importance des activités exploratrices d'un tout-petit à moins qu'on ne lui enseigne le pourquoi et le comment du jeu (Kitzinger, 1973).

Le jeu permet aussi à l'enfant d'acquérir le contrôle de son corps. En bougeant ses membres et en exerçant ses muscles, il développe sa coordination et en jouant il s'attire des tâches toujours plus difficiles ; par exemple, ramper le conduira à marcher et à courir, sauter à jouer à cloche-pied et, finalement, à entreprendre des jeux plus complexes.

Les enfants jouent ensuite avec les sons, les mots et les objets d'une façon très semblable, en partie pour développer des talents récents, en partie pour acquérir de nouvelles connaissances et en partie par pur plaisir. Le bébé balbutiant qui essaye d'imiter les sons que fait sa mère trouve sa contrepartie chez l'enfant plus âgé qui chantonne les mots difficiles qui l'intriguent ; psalmodier des rimes et des consonances sans sens l'amuse et lui donne en même temps une impression de pouvoir sur les mots. En jouant avec des matériaux tels que le sable et l'eau, il apprend leurs différentes propriétés, exactement comme lorsqu'il laisse tomber accidentellement une casserole ou un pot de confitures sur un sol dur.

Pour un jeu créatif, on utilise à la fois les mots et les objets. Modeler de l'argile, barbouiller de la peinture, monter une structure en briques, démonter une vieille pendule, jouer d'un instrument de musique ou

écrire un poème, tout ceci permet à la fois de s'exprimer et de connaître et reconstruire le monde tout en l'expérimentant. Ces activités aident aussi à poser la pierre angulaire de sa manière de se voir lui-même par rapport à ce monde ; tandis que les fondements de recherches imaginatives et artistiques ultérieures sont établis grâce à la musique, le mouvement et les chansons enfantines. Un autre aspect du jeu est qu'il apporte non seulement un trop-plein pour les sentiments, mais aussi un moyen de les affronter. Par exemple, un enfant en colère a fait un pas en avant quand il donne un coup de pied à son ours en peluche ou à une balle plutôt qu'au bébé ou à un meuble. Le pas suivant est franchi quand l'enfant dit à son ours qu'il est méchant de donner des coups de pied et qu'il doit apprendre des moyens plus raisonnables de contenir sa colère ; quand beaucoup plus tard l'enfant lui-même est capable non seulement de contrôler sa colère mais de l'utiliser de manière constructive — que ce soit en martelant des clous dans du bois pour fabriquer un jouet ou en écrivant un essai attaquant les méthodes indûment répressives de discipline envers les enfants — alors il est bien sur le chemin de la maturité.

Deux aspects supplémentaires du jeu méritent d'être mentionnés : à savoir jouer un rôle et faire semblant. Le premier permet à l'enfant à la fois d' « expérimenter » son identité future en tant qu'homme adulte, père et travailleur et de se sentir lui-même par l'imagination dans les rôles joués par les autres, que ce soit sa mère, son professeur, le laitier ou un astronaute. En apprenant à se mettre à leur place, il sera plus apte à coopérer plus tard avec les autres. (Soit dit en passant, observer l'expression et la voix d'un enfant pourrait être une expérience salutaire permettant de se rendre compte de la manière dont il voit les adultes qui l'entourent.) L'une des raisons pour lesquelles les garçons montrent un taux plus élevé de difficultés émotionnelles non seulement en Grande-Bretagne mais dans tous les pays développés qui publient des statistiques, peut être qu'il est plus difficile pour eux d'observer et de s'identifier avec un comportement adapté à leur rôle et de le mettre en pratique. Le travail de maison de la mère est beaucoup plus visible pour le jeune enfant que le travail du père, ceci est vrai aussi pour les premières années d'école où les garçons sont généralement enseignés par des femmes. Les jeux « pour faire semblant » permettent à l'enfant d'anticiper par l'imagination des expériences imminentes et pouvant être effrayantes comme un séjour à l'hôpital. Il devient capable d'assimiler de nouvelles expériences en les revivant ; ainsi après une visite au zoo, il imitera chacun des différents animaux qu'il a vus. Peut-être le plus important est-il qu'il peut trouver un soulagement temporaire et un refuge contre le fait d'être petit, sans expérience et sans aucun pouvoir réel, en créant par son jeu imaginatif un monde où il est roi, où ses vœux les plus profonds sont réalisés

et où c'est lui qui établit ou enfreint les règles. En bref, faire semblant aide l'enfant à venir à bout des frustrations et des conflits qui sont presque inséparables de la croissance dans une société complexe et rapidement changeante.

Enfin, et ce n'est pas son moindre rôle, le jeu est agréable non seulement pour l'enfant, mais aussi pour l'adulte. En raison de l'attitude quelque peu dépréciante envers le jeu à laquelle nous faisons allusion plus haut, mais aussi parce qu'ils aiment le jeu, certains parents tendent à croire qu'il doit tenir une place tout à fait secondaire au regard de toutes les autres tâches de la maison et de la vie de famille, depuis les courses et la cuisine, jusqu'au jardinage et l'entretien de la voiture. Cependant si le jeu doit apporter un large champ d'occasions d'apprendre, ce qui est potentiellement possible, alors la participation de l'adulte est essentielle.

Le choix des jouets, matériaux et équipements adaptés à l'âge et au niveau de maturité de l'enfant demande soin et compréhension. Ce choix doit être fait non seulement en ce qui concerne le nombre des jouets, mais aussi en tenant compte de l'équilibre entre les matériaux « bruts » (tels que argile ou peinture), à construire (comme cubes ou Legos) et « finis » (par exemple, poupées ou trains). Parallèlement, l'équilibre entre le jeu complètement « libre » qui dépend entièrement du choix de l'enfant et de ses seules directives et les activités « dirigées », dans lesquelles le parent ou le maître suggèrent, participent, contribuent et éventuellement enseignent et corrigent est un point important. Qui plus est, pour certains enfants l'atmosphère adéquate doit être créée pour un jeu dramatique et spontané ; cependant, cela peut être inhibant si l'adulte guide ou impose la logique d'une réalité objective ou le modèle de l'imagination adulte.

En résumé, le jeu peut être envisagé pour répondre au besoin de nouvelles expériences de deux manières majeures : en permettant à l'enfant de découvrir le monde où il vit et en lui procurant un moyen d'apprendre à connaître et à résoudre des émotions complexes et souvent conflictuelles, par exemple en permettant à l'imagination de dépasser la réalité et la logique. Ainsi une synthèse est opérée entre le monde interne et externe, entre les processus rationnels et non rationnels, une nouvelle compréhension découle du premier approvisionnement individuel de l'enfant d'idées, d'images, de sentiments, de souhaits et de conflits.

Les fonctions du langage.

L'enfant qui demandait « comment puis-je savoir ce que je pense avant d'avoir entendu ce que je dis ? », résumait nettement le rôle central

du langage dans le fonctionnement intellectuel ; en fait, la pensée elle-même a été définie comme « la parole intériorisée ». Le jeune enfant se sert beaucoup du monologue, dans une sorte de commentaire permanent sur ce qu'il est en train de faire. Que cela reflète son égocentricité à ce stade (comme le suggère Piaget) ou que ce soit une sorte de communication à soi-même (comme l'affirme Vygotsky) demande à être établi comme beaucoup d'autres aspects de la parole.

Lorsqu'on sera parvenu à connaître en détails la manière exacte dont le langage s'acquiert, des progrès plus substantiels seront obtenus avec des programmes élaborés pour favoriser et enrichir son développement. En attendant, il ne fait pas de doute que le développement du langage est essentiel à une vie cognitive efficace, parce qu'il permet d'élargir le champ de la pensée rationnelle.

Le développement du langage suit un modèle séquentiel régulier, des balbutiements aux mots courts et finalement aux phrases, qui croîtront en longueur et en complexité. L'enfant qui « baigne dans le langage » — dont la mère parle tandis qu'elle joue avec lui ou fait des choses pour lui, qui lui dit des comptines et des histoires, qui chante et parle avec lui — un tel enfant sera accordé aux sons dès un âge tendre. Ensuite, les premiers sons qu'il produit lui-même, qui ressemblent vaguement à de vrais mots, seront accueillis avec un tel plaisir par les parents conscients de l'importance d'une vocalisation précoce qu'il les répétera vraisemblablement plus souvent jusqu'à ce qu'il connecte de fait le mot avec son objet.

Etre capable de nommer les choses accroît le pouvoir de l'enfant sur son environnement ; il peut identifier les choses et les demander au lieu d'avoir à compter sur sa mère pour deviner ce qu'il peut désirer. Vocaliser semble aussi apporter sa propre récompense ; comment peut-on autrement expliquer que le babillage continue quand l'enfant ne désire pas communiquer avec quiconque ou n'a pas un auditoire intéressé ? Jouer avec les mots à un âge plus avancé peut bien être la suite de cette activité précoce.

Une fois que l'enfant a acquis un certain langage et comprend que les mots se rapportent aux choses, l'éducation de l'enfant devient plus facile. La communication est améliorée et la parole procure aussi à l'enfant un contrôle accru sur lui-même aussi bien que sur son environnement. Par exemple, le mot « NON » lui permet de tendre la main pour toucher quelque chose de chaud et ensuite de contrôler lui-même son impulsion par la répétition de la défense paternelle qui l'avait déjà retenu en des occasions précédentes.

Ainsi le langage joue un rôle non seulement pour apprendre le contrôle de soi, mais aussi dans la formation de la conscience. En croissant en

âge, l'enfant en arrive à réaliser que l'agression verbale est socialement plus acceptable que son expression physique et qu'elle peut être également efficace, même si elle n'est pas aussi satisfaisante sur le moment. De même, par les mots, il commence à former des concepts et à généraliser : par exemple, il apprendra à distinguer entre les chiens et les chats et à comprendre que tous deux sont des animaux. Progressivement, avec des facilités de langage croissantes, les opérations mentales plus élaborées du raisonnement et du jugement commenceront à se développer.

Bien qu'il existe de larges variations individuelles parmi les enfants, les enfants de huit ans ont acquis en moyenne 50 % du vocabulaire qu'ils auront à l'âge de dix-huit ans. En général, les filles sont en avance sur les garçons dans le développement du langage jusqu'à l'âge de huit ans et même plus tard, que les éléments de mesure utilisés pour cette estimation soient les mots, l'articulation, le vocabulaire ou la structure des phrases.

De plus, à tous les âges, les enfants des foyers des classes moyennes sont en avance sur ceux des foyers des classes ouvrières. Il ne s'agit pas simplement, pour ces derniers, d'atteindre le même niveau à un âge quelque peu plus tardif, mais plutôt, tout le mode de langage diffère, depuis un vocabulaire plus étroit jusqu'à l'usage de phrases plus courtes, plus simples et souvent incomplètes ; de plus, les propositions subordonnées, les adjectifs et les adverbes sont employés avec moins d'imagination et moins fréquemment. Le langage, en outre, façonne à la fois la pensée et le comportement.

L'étude la plus systématique de la pensée des enfants a été faite par Piaget qui a démontré que le développement cognitif passe par des stades d'une complexité croissante, dont la succession n'est pas facilement modifiée. La période sensorimotrice est la première et dure environ deux ans. A ce stade, la connaissance du monde qu'a l'enfant dépend de son interaction corporelle avec les objets et de leur maniement réel.

Ensuite, vient la période de la « pensée pré-opérationnelle » qui dure jusqu'à environ sept ans. Pendant cette période, l'enfant commence à penser symboliquement, la parole jouant un rôle croissant. Par exemple, quand il prétend conduire une voiture, alors qu'il est assis dans un carton, il symbolise son expérience passée et la rattache au présent. Ces deux étapes sont dominées par sa perception immédiate, et sa pensée est sur ce que Piaget appelle le « niveau intuitif ».

Piaget appelle ce troisième stade, qui dure jusqu'à environ onze ans, la période des « opérations concrètes » et la phase finale, qui se termine à environ quinze ans, la période des « opérations formelles ». Durant

la première, la plus grande partie de la pensée de l'enfant est encore basée sur des objets concrets ou des situations spécifiques ; il ne peut encore transférer ce qu'il a appris dans un contexte physique à un autre. Par exemple, le concept de la « conservation » du volume demande de comprendre que certaines propriétés (ici le volume) des objets restent constantes quand d'autres propriétés (par exemple, la forme) sont changées. La plupart des enfants de huit ans savent que verser de l'eau d'un grand récipient allongé dans un autre court et large ne change pas la quantité d'eau ; mais c'est seulement vers onze ans que viendra la possibilité de comprendre que le volume des deux récipients est identique. En d'autres termes, la possibilité d'un raisonnement hypothético-déductif est atteinte dans la période des « opérations formelles ». C'est seulement alors qu'un raisonnement abstrait devient possible.

Par son travail, Piaget a montré que la manière de penser de l'enfant est qualitativement différente de celle de l'adulte ; cependant, ses études ne traitent pas des normes en rapport avec l'âge et on a constaté en fait une variabilité considérable parmi les enfants. De plus, il affirme qu'il y a une interaction constante entre les émotions et l'intelligence à tel point que pendant une période de tension, un enfant régressera à un niveau antérieur de pensée. Probablement, aussi, des difficultés émotionnelles peuvent empêcher un enfant d'atteindre jamais un niveau plus élevé de fonctionnement logique, si bien qu'un conflit émotionnel non résolu à un certain niveau du développement va entraver la pensée au niveau suivant.

On trouve là alors un lien entre le langage, la pensée et le comportement. D'autres liens sont même plus importants parce que plus généralisés et répandus. L'usage d'un langage plus simple, moins individualisé — plus courant parmi les foyers ouvriers — signifie probablement que des différences minimes ou subtiles entre les objets, les gens et les situations sont ignorées ; de plus, les nuances des désirs ou des sentiments seront plus difficiles à transmettre avec un langage plus restreint. En conséquence, les enfants seront moins sensibles à leurs propres émotions et à celles des autres, moins capables de distinguer les significations plus nuancées des mots et dans leur manière de penser, ils pourront en rester au niveau « concret », sans jamais passer au niveau des « opérations formelles ».

En résumé, le langage aide les enfants à apprendre à raisonner, à penser, et à comprendre le monde autour d'eux ; la parole aide l'enfant à entrer en relation à la fois avec les adultes et avec ses contemporains et la communication verbale est et reste un moyen vital d'affronter la vie et de s'en accommoder. Finalement, la réponse de l'enfant à l'école et les progrès qu'il est capable de faire dépendront dans une mesure

importante de sa capacité à s'exprimer, de sa maîtrise du mot parlé et du plaisir qu'il en retire.

Les différences de classes sociales.

Pourquoi le développement de la parole et de la pensée chez l'enfant des classes ouvrières tend-il à être plus limité en étendue, en subtilité et en sensibilité ? Deux hypothèses principales ont été avancées pour expliquer ce développement différentiel du langage (Bernstein, 1961 ; Hess et Shipman, 1965 ; Newson, 1972). D'abord les enfants des classes moyennes vivent dans un environnement verbal beaucoup plus riche où on les encourage à écouter des modèles de langage de plus en plus évolués et à y répondre, où les histoires, les chansons enfantines et les comptines tiennent une place importante dans la routine quotidienne et où la conversation est librement engagée, par exemple durant les repas, pendant les courses ou au moment du coucher, plutôt que considérée comme un bavardage qui fait perdre du temps.

Ensuite, les foyers ouvriers et les foyers des classes moyennes ont tendance à différer dans leur mode d'éducation des enfants, les premiers favorisant une forme de discipline « autoritaire » et les seconds une forme plus « démocratique ». Dans les foyers « démocratiques », les raisons du comportement attendu et des règles imposées sont expliquées, les moyens verbaux de contrôle sont préférés aux moyens physiques et les vues et les désirs des enfants sont pris en compte dans la décision. Ainsi il y a non seulement le désir mais aussi le besoin d'un plus grand échange verbal dans les foyers « démocratiques ». Ceci signifie qu'il y a des interactions plus fréquentes, prolongées et réciproques entre les parents et les enfants. Celles-ci développent deux autres aspects du comportement : une facilité à aborder des problèmes nouveaux avec un esprit ouvert et un sens de l'indépendance personnelle (Wall, 1973 ; White, 1971).

D'autre part, on a moins besoin de conversation dans les foyers « autoritaires » étant donné que des moyens non verbaux d'interdictions et de punitions y sont surtout en usage et les mots sont utilisés plus pour menacer et se faire obéir que pour faire comprendre à l'enfant ce qu'il y a de raisonnable derrière le comportement social. Peut-être les claques et les coups sont-ils employés plus souvent par les parents des classes ouvrières en partie parce qu'ils sont moins capables de mettre leurs sentiments dans des mots. L'usage de violence physique réelle dans les foyers socialement défavorisés ou perturbés produira vraisemblablement des enfants médiocrement socialisés qui transmettront ensuite le même comportement à la génération suivante.

Ainsi ces deux méthodes différentes d'éducation — transmises par le langage — engendrent un « climat » familial différent qui façonne à son tour le comportement et la personnalité. En allant à l'école, on attend de l'enfant qu'il adopte le langage de maîtres issus pour la plupart de la classe moyenne et qu'il s'adapte à un programme fait essentiellement pour les classes moyennes. Nous verrons plus loin si cela crée nécessairement des difficultés (chap. V, p. 121).

Le rôle du maître.

Aller à l'école est en soi une nouvelle expérience capitale qui révèle un monde plus vaste et plus impersonnel. Heureux l'enfant qui peut y être introduit progressivement plutôt que de devoir s'habituer subitement à passer la plus grande partie de la journée loin de sa mère, dans un milieu étranger avec un adulte inconnu et où il doit rivaliser avec beaucoup de contemporains étrangers pour attirer l'attention du maître. En plus de ce partage inhabituel, cela peut être aussi une expérience nouvelle pour lui d'avoir à se comparer avec ses pareils.

Inévitablement, ses réactions antérieures à de nouvelles expériences se refléteront dans sa réponse ; l'attitude de sa mère en le « perdant », aussi bien que ses vues sur l'éducation en général et son école en particulier influenceront aussi ses propres attentes et son adaptation. Etant donné que le régime de la plupart des écoles est centré sur l'enfant et orienté vers la « découverte », au moins durant la première année, la plupart des enfants montrent peu de difficultés à s'adapter à ce changement important dans leur vie pourvu que leur curiosité et les activités exploratrices aient été auparavant encouragées.

Les progrès de l'enfant seront puissamment influencés par les attitudes, les valeurs et les convictions de son maître. Certaines d'entre elles seront évidentes et délibérées, d'autres peuvent être implicites et fortuites, d'autres encore peuvent être inconscientes, mais influencer tout aussi fortement son éducation. Une curiosité très large, l'enthousiasme pour les choses de l'esprit et la réceptivité à des idées nouvelles, tout cela est communicatif. Plus d'un enfant a vu s'ouvrir des portes nouvelles et a choisi le travail de sa vie grâce à un maître inspiré.

Cependant, à mesure qu'il monte l'échelle de l'éducation, il va probablement trouver que l'école devient de plus en plus orientée vers la réussite individuelle et compétitive. A la vérité, les idées progressistes de l'éducation primaire où l'accent est mis sur l'enquête et la découverte stimulantes par les élèves au moyen des activités largement choisies par eux-mêmes ont suscité des doutes considérables à la fois dans les écoles secondaires et dans le grand public ; cependant, il n'y a pas nécessai-

rement incompatibilité entre ces idées et des niveaux élevés de connaissances.

Les écoles peuvent rechercher véritablement la gaieté et la joie, le développement et l'épanouissement individuels sans sacrifier l'intérêt pour la discipline et le développement intellectuel. Elles peuvent être en même temps centrées sur l'enfant et sur le savoir. Elles peuvent mettre l'accent sur l'éducation esthétique et morale sans affaiblir « les 3 R's » (Silverman, 1970) *.

Le rôle le plus important du maître pour faire découvrir de nouveaux horizons à l'enfant est peut-être d'être un constructeur de ponts. Nous choisirons quatre aspects. Le premier concerne la relation entre l'émotion et l'instruction, les écoles ont trop longtemps sur-accentué la place des aptitudes cognitives et sous-estimé l'importance de la motivation. Au lieu de cela, il faut reconnaître que le déterminant majeur du succès d'une éducation consiste à jeter un pont entre les deux. Pour ce faire, les maîtres doivent avoir une attitude optimiste, accepter que le désir de connaître et de chercher à prouver et que savoir comment et où trouver l'information sont plus importants et durables qu'un simple enseignement de routine, adopter des méthodes d'enseignement qui maximisent les points forts et minimisent les faiblesses de chaque élève, et inventer un programme qui se rapporte à ses centres d'intérêt et à son stade de développement. Des limites rigides entre les différents sujets et entre les écoles maternelles, élémentaires, primaires, secondaires, ne sont pas adaptées parce que les centres d'intérêts et les stades de développement de l'enfant ne sont pas des entités étanches.

De plus, l'école devrait jeter un pont entre le monde du foyer de l'enfant et la communauté élargie. Le maître, en s'engageant lui-même autant que ses élèves dans des activités tournées vers l'extérieur qui rassembleront à la fois les parents et le voisinage, découvrira des ressources insoupçonnées d'ingéniosité et d'initiative. L'idée courante d'amener les parents en relation plus étroite avec la scolarité de leurs enfants et à faire des locaux scolaires un point focal de la vie du quartier tend, dans une certaine mesure, à développer une participation plus grande des parents et de la communauté. En offrant une meilleure compréhension des buts des nouvelles méthodes d'enseignement et d'éducation, on peut s'assurer l'intérêt des parents : cela ensuite influencera probablement les attitudes et les performances des enfants. Cependant, ni le travail individuel sur un sujet, ni l'enseignement de

* Les 3 R's = Reading wRiting and aRithmetic.

La lecture, l'écriture et le calcul, bases de l'enseignement (expression familière anglaise).

groupe, ni l'utilisation par la communauté des locaux scolaires ne sont réalisables dans les salles de classe traditionnelles ; désormais, elles doivent devenir un objet du passé aussi bien dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires.

Ensuite, le maître est le mieux placé pour jeter des ponts entre l'éducation et les professions les plus étroitement concernées par le développement et le bien-être des enfants. Afin de promouvoir une plus grande coopération inter-disciplinaire à la base, les gens venant des différents domaines professionnels et des services officiels, aussi bien que des services volontaires, doivent se rassembler dans des activités variées basées sur l'école en tant que centre de loisirs du quartier. Alors l'éducation pourra être assurée, « appuyée sur un arrière-plan adapté et reconnaissable d'interaction et de sensibilité humaines plutôt que sur une institution sur-protégée et sur-réglémentée qui risque de perdre contact avec ses buts en évolution » (Cooksey, 1972).

Le quatrième aspect de la construction de ponts demande au maître d'être un innovateur. Le meilleur des professeurs a peut-être toujours essayé d'être en avance sur son temps, reconnaissant que l'éducation devrait être celle de demain ; elle est stagnante si elle prépare seulement pour aujourd'hui et fossilisée si elle est surtout adaptée au monde d'hier. C'est pourquoi la société doit être préparée à soutenir et même encourager ce que Schon a appelé « le rôle d'avant-garde du maître » (V^e Conférence de Reith, 13 décembre 1970) *. Ceci signifie ouverture et souplesse de la part du maître : s'instruisant lui-même en adoptant les nouvelles méthodes et les nouvelles techniques que la technologie de l'éducation peut lui apporter, retenant ce qu'il trouve valable dans les approches traditionnelles et rejetant ce qui ne réussit pas à tenir ses promesses dans les nouvelles méthodes. De même que les enfants ne deviennent attentionnés que lorsque leurs parents et leurs maîtres font preuve à leur égard de considération, de même c'est seulement le maître dont la pensée est souple qui réussira à communiquer une attitude d'esprit réceptive et ouverte.

Par ces différents moyens, les maîtres seront capables de préserver ou de ranimer la curiosité et la joie d'apprendre montrées par le jeune enfant qui s'oppose de manière si contrastée à l'ennui frustré d'un grand nombre d'élèves des écoles secondaires.

* Emission de la B.B.C.

LE BESOIN D'ELOGE ET D'ESTIME

Un stimulant puissant est nécessaire parce que se transformer d'un bébé impuissant en un adulte indépendant réclame une somme énorme d'apprentissage émotionnel, social et intellectuel et parce que cet apprentissage est inévitablement environné de difficultés, de conflits et de déconvenues. Ce stimulant vient du plaisir montré devant un succès et de la louange donnée à toute réalisation par les adultes qui aiment l'enfant et qu'il aime également et désire satisfaire. Des encouragements et des exigences raisonnables agissent comme un aiguillon qui encourage l'enfant à persévérer. Une demande trop faible conduit l'enfant à choisir un niveau trop bas d'efforts et de réalisations ; un niveau trop haut lui fait croire qu'il ne peut faire honneur à ce qu'on demande de lui, ce qui amène le découragement et diminue à nouveau l'effort. Un seuil optimal d'exigence doit être adapté aux capacités de chaque individu à un moment donné de son développement et à un niveau où le succès est possible mais non sans effort.

Les fautes et l'échec devraient être considérés comme une partie intégrante de l'enseignement pour laquelle l'enfant n'est ni désapprouvé ni réprimandé. Naturellement, ceci ne signifie pas qu'un enfant ne devrait jamais être réprimandé, ni requis de rendre quelque chose, ou puni : le refus de faire quelque chose qu'il est capable de faire, une désobéissance ou une tendance à détruire délibérées, sont tout à fait différentes d'accidents comme de casser un objet d'ornement parce que l'enfant n'est pas encore capable de faire la différence entre les objets fragiles et les autres ou d'erreurs dues au manque de connaissances, telles que les fautes d'orthographe. L'enfant qu'on amène à être anxieux à cause de ses fautes devient souvent plus soucieux d'éviter l'angoisse qui lui est pénible que d'analyser et de profiter des raisons de son échec. De plus, il a besoin de sentir que l'instruction n'est pas une affaire de rapidité et qu'une réalisation réussie est largement une question de temps.

Les maîtres jouent aussi un rôle-clé — pour le meilleur ou pour le pire — dans la satisfaction du besoin de louange et d'approbation : ils exercent la seule profession en contact proche et continu avec tous les enfants pendant au moins onze ans et de l'âge de cinq ans à la fin de sa scolarité, tout enfant passe environ la moitié de sa vie active à l'école. Ceci procure une occasion unique non seulement de prendre une attitude favorable envers l'instruction en général et le progrès scolaire en particulier mais aussi, si nécessaire, d'améliorer ou de reconstruire entièrement les fondements de l'estime de soi d'un enfant et par là, son attitude envers l'instruction.

Pour y réussir, un maître doit partir de la présomption que chaque élève possède un potentiel jusqu'ici non réalisé de développement, qu'un « régime » approprié peut réussir à améliorer la « sous-alimentation » intellectuelle ou émotionnelle et que plutôt que d'accepter les évaluations préalables ou les résultats de tests ou même le jugement des parents sur les capacités de l'enfant, le maître devrait essayer de « faire mentir les prévisions », même s'il se peut qu'il ne réussisse jamais.

Une telle attitude positive et optimiste se communique très aisément. Même des « signaux » aussi minimes que des sourcils froncés, des sourires, des signes de tête et des « hums » encourageants influencent effectivement (ou « renforcent ») l'attitude et les réalisations de l'enfant. Après tout, la conscience de soi d'un enfant se développe à travers les visions que les autres ont de lui. Si on le trouve lent, il se sent stupide, ses références ne pouvant être que celles des adultes qui comptent pour lui. Même des enfants très brillants peuvent se croire des ratés si leurs capacités restent méconnues ; le nombre de tels inadaptés doués, comme je les ai appelés, n'est en aucun cas négligeable, des milliers passent par nos écoles chaque année.

L'attitude d'un enfant envers lui-même et envers l'instruction déterminera ce qu'il apprend effectivement, autant, sinon plus, que ses capacités réelles. La reconnaissance par son maître et ses pairs prend une importance croissante avec l'âge, l'influence de l'âge atteignant son sommet pendant l'adolescence. Finalement, un travail bien fait devient sa propre récompense, mais ceci est un stade très avancé rarement atteint avant l'adolescence et même l'adulte le plus mûr réagit et même s'épanouit quand quelque éloge ou tout autre forme d'estime lui est donnée — du moins de temps en temps — par ceux dont il estime les vues.

Si l'environnement scolaire apporte à l'individu la preuve de son adéquation pendant un certain nombre d'années, spécialement pendant les premières années d'école, soutenue par un réel succès pendant les quatre ou cinq années suivantes, nous pensons que cela procure une certaine immunisation contre la maladie mentale pendant une période indéfinie. Un tel individu devrait être capable de surmonter des crises et des périodes de grande tension sans trop souffrir. Son sens de ses propres capacités, ses aptitudes et ses qualifications techniques (dont certaines apprises à l'école) devraient lui permettre d'utiliser des méthodes réalistes pour surmonter ces situations de crises (Bloom, 1974).

LE BESOIN DE RESPONSABILITE

On répond à ce besoin en permettant à l'enfant de gagner son indépendance personnelle, d'abord en lui apprenant à s'occuper de lui-même

dans le domaine des soins quotidiens, tels que se nourrir, s'habiller et se laver tout seul. Parce qu'il est constamment en train de se modeler sur ses parents, il désire imiter ce qu'ils peuvent faire. En dépit des difficultés et des frustrations nées de son immaturité et de son manque de contrôle, il réclame la possibilité de se battre ; de là, le : « c'est moi qui le fait » qui est le refrain constant de l'enfant de deux ans. Ce besoin est satisfait aussi par le fait d'avoir des possessions, si petites et sans valeur qu'elles soient, sur lesquelles l'enfant a le droit d'exercer un droit de propriété absolue.

En grandissant, une plus grande indépendance signifie permettre et en fait encourager une liberté croissante dans ses mouvements, dans ses goûts alimentaires, dans ses jeux et dans ses vêtements et, ce qui est peut-être le plus important, dans le choix de ses amis, de ses études, de ses loisirs, de sa carrière, et, plus tard, de son futur conjoint. Donner une telle indépendance ne veut pas dire qu'il faut refuser d'indiquer ses vues personnelles, ses goûts et ses choix propres ou leur raison ; cela ne signifie pas non plus de décider de ne pas participer à la vie des enfants ou de refuser de les guider ni même de tout pardonner.

Au contraire, les enfants ont besoin d'un cadre de guidance et de limites, savoir ce qui est attendu ou permis et quelles sont les règles en même temps que leurs motifs et si elles sont établies dans leur intérêt ou dans l'intérêt des autres. Cela signifie qu'il est important de faire clairement la distinction entre la désapprobation de leur comportement d'une part et d'autre part le rejet de l'enfant lui-même. Le modèle que nous leur offrons est la seule force durable et efficace pour influencer leurs convictions et leur comportement : c'est ce que nous sommes réellement et la façon dont nous nous comportons qui importent et non ce que nous disons ou pensons être. En partageant notre vie quotidienne, les enfants apprennent nos valeurs, nos standards, nos intérêts et nos ambitions d'une manière subtile mais qui cependant a une influence pénétrante.

Les jeunes ont besoin aussi

d'expérience pour affronter des relations égalitaires avec leurs égaux et leurs contemporains immédiats, hors du cadre normal dans lequel ils sont invariablement subordonnés aux adultes. Ayant appris en association avec les parents, les professeurs et la famille plus âgée à arriver à un certain accommodement avec l'autorité et à s'ajuster à des codes de comportement imposés extérieurement, ils ont besoin d'une période pendant laquelle ils se rattachent aux autres comme des égaux et apprennent ainsi à s'assumer. C'est seulement dans des groupes d'égaux, d'un âge homogène, que la vraie égalité peut être trouvée et ainsi c'est en tant que membres de tels groupes de jeunes que les échelons vitaux vers l'autonomie et l'indépendance finales doivent être gravés. Ainsi la confrérie de l'Université, la bande du coin

de la rue, le club orthodoxe des jeunes, l'association des étudiants, l'équipe sportive, le groupe, les amis personnels, les camarades ou les copains remplissent une fonction sociale et psychologique importante qui doit nécessairement les faire se sentir différents dans une certaine mesure des autres groupes et des autres générations. On investit généralement beaucoup affectivement dans les relations d'amitié et entre jeunes de même condition au stade de l'adolescence. La solidarité de groupe et la camaraderie engendrent souvent une chaleur et un romantisme qui donnent à la jeunesse une ardeur et un enthousiasme presque transcendants qui ne se retrouveront jamais (Mays, 1974).

Comment peut-on donner des responsabilités aux immatures et aux irresponsables ? On ne peut sortir de ce dilemme qu'en admettant que si on ne lui en donne pas, l'enfant ne peut apprendre à exercer ses responsabilités. Comme tout autre compétence, cela doit se faire sous une surveillance adulte qui diminuera graduellement durant l'adolescence et l'âge adulte. Qu'il vaille la peine de prendre les risques impliqués a été démontré par le travail de ceux qui en font le moyen principal de leur action envers les jeunes défavorisés, inadaptés ou délinquants.

Cependant, jusqu'à un certain point, la famille, l'école et la société peuvent ne pas apporter un entraînement suffisant et suffisamment gradué de la responsabilité et de l'autonomie. On a suggéré

que le chemin vers la maturité réside dans la construction de quatre « moi » (social, sexuel, professionnel et philosophique...) ; dans ces quatre zones, les adolescents sont conduits à faire une série de choix responsables que — s'ils sont réels et stables — aucun être humain ne peut faire pour un autre ; ce sont aussi des domaines où la connaissance et l'information sont essentielles pour prendre des décisions sages ; c'est parce que les conséquences du choix semblent si souvent irrévocables et parce que les jeunes se sentent si inexpérimentés que le besoin même de choisir peut provoquer l'angoisse ou même la panique (Wall, 1968).

La tâche d'exercer les adolescents à la responsabilité est une tâche complexe. L'aide doit être donnée en définissant le problème, en fournissant les informations nécessaires (ou le lieu où on peut les trouver), en aidant au processus d'évaluation et en prédisant les conséquences probables des différents choix. Ensuite, la décision doit être réellement celle du jeune qui, par conséquent, doit aussi avoir le droit de faire face à ses conséquences. Alors l'adulte ne devrait pas intervenir, même s'il n'approuve pas le choix fait (à moins que la décision ne soit vraiment tout à fait désastreuse) ; en même temps, il devrait être prêt à être à côté de l'adolescent si les choses tournent mal et à lui donner l'aide qu'il peut en redressant la situation.

De même qu'à présent, trop d'enfants grandissent sans avoir une vue intérieure de leurs propres sentiments et de leurs propres motivations,

un aussi grand nombre trouvent trop rarement l'occasion de prendre leurs propres décisions avec une conscience préalable claire de ce qu'elles impliquent et avec la responsabilité ensuite d'en accepter les conséquences. Cependant, seules une telle compréhension et une telle méthode les rendront capables par la suite de venir à bout de leurs propres émotions et de leurs propres décisions.

L'école a ici un rôle vital à jouer. Dans le cadre d'une classe conventionnelle, où à la fois le travail et la discipline sont fixés par le maître, il y a relativement peu de place pour donner à chaque enfant une part de responsabilité dans ses propres actions et son instruction. Un régime plus centré sur l'élève donne aux enfants un sens de l'implication et de la participation en organisant leurs propres activités en accord avec leurs différents niveaux d'intérêt et de capacité, tandis que les règles élaborées en commun avec le maître aident à faire comprendre les raisons des contraintes nécessaires et, de là, plus aisément acceptées par les élèves.

La recherche a montré que les écoles qui accentuent la coopération plutôt que la compétition, qui ne font pas de sélection et n'utilisent pas les châtiments corporels, ont une incidence inférieure de brutalités, de violence et de délinquance, sans voir pour autant un abaissement des résultats scolaires. De plus encourager le potentiel émotionnel et social peut se révéler plus favorable à l'amélioration du niveau d'instruction de l'enfant que de s'axer plus directement mais plus étroitement sur le progrès scolaire lui-même (Gooch et Pringle, 1966).

Beaucoup d'adolescents inadaptés à la scolarisation ont longtemps ressenti que l'école n'est pas suffisamment reliée à la vie telle qu'ils la connaissent. Ce sentiment est partagé de plus en plus par leurs semblables des « Grammar Schools » * et a été bien exprimé par cet élève de 6^e ** qui a publié « Youth Now » *** (Hadingham, 1970) lorsqu'il dit : « L'éducation ne signifie pas seulement passer des examens et atteindre l'université, mais jouer un rôle responsable et actif dans la vie politique et sociale. » Le désir d'un contact plus étroit avec la « vie réelle » est un élément vital dans le processus du développement vers la maturité morale et émotionnelle. Les jeunes participent à plusieurs groupes sociaux différents et qui souvent ont des actions conjuguées : famille, groupes du même âge, école et société. Les écoles secondaires devraient jouer un rôle majeur en aidant les adolescents à s'interpréter eux-mêmes en relation avec ces groupes et ces groupes en relation avec eux-mêmes.

* Lycées.

** 17-18 ans.

*** « La jeunesse de maintenant ».

Un programme approprié devrait à la fois transmettre « un corps de connaissances et d'aptitudes organisé à une nouvelle génération, et aussi chercher à atteindre cinq buts » (Bruner, 1965).

Ces buts sont : donner aux élèves respect et confiance dans les possibilités de leur propre esprit ; leur donner le respect des pouvoirs de la pensée concernant les conditions humaines, l'état de l'homme et sa vie sociale ; leur fournir des modèles valables qui rendent plus facile l'analyse de la nature du monde social dans lequel ils vivent et les conditions dans lesquelles l'homme se trouve lui-même ; donner le respect des capacités et des conditions de l'homme en tant qu'espèce, de ses origines, de son potentiel, de son humanité ; et laisser à l'élève la conviction que l'évolution de l'homme n'est jamais terminée.

Un tel programme synthétise les aspects cognitifs, émotionnels et moraux. Son cadre approprié est une communauté scolaire dans laquelle les mêmes principes de relation et de responsabilité ont cours que ceux inclus dans le programme. Combiner un programme scolaire adapté à une communauté scolaire appropriée ouvre à l'adolescent une riche expérience de développement avec laquelle il peut s'identifier parce qu'il trouve dans ce qu'elle lui offre les moyens de son épanouissement personnel (Hemming, 1974).

III. — LE ROLE DES PARENTS ET DE LA FAMILLE

Beaucoup de sociologues, d'anthropologues et d'historiens considèrent la famille à plusieurs générations composée de nombreux enfants, de grands-parents et parfois même de quelques parents plus éloignés, comme le modèle pré-industriel à peu près universel. Cependant une étude récente affirme que la famille élargie n'a en fait jamais été de règle, que ce soit en Grande-Bretagne ou dans la société occidentale (Laslett, 1972). Cette étude suggère que la famille élargie fait partie d'une sorte d' « Idéologie de l'âge d'or » qui, avec nostalgie, préfère un passé mythique à la réalité de la société et de la vie d'alors. Depuis le moyen âge, jusqu'à nos jours, « la maisonnée formée du noyau familial constituait le cadre ordinaire, attendu et normal de l'existence domestique... Il est parfaitement inexact, pour autant que nous puissions le dire... que la famille étendue ait été la toile de fond de la vie habituelle des gens ordinaires ».

Ce qui a peut-être changé est que la plupart des gens ne vivent plus près de leurs parents et de leurs amis la plus grande partie de leur vie, si bien qu'ils ne sont plus environnés d'un réseau de parents et de voisins, tous à proximité. La mobilité accrue a amené un plus grand isolement, presque l'anonymat, dans les conditions de haute densité de la vie urbaine moderne. Dans ce qui suit, le rôle parental dans le noyau familial moderne sera étudié dans le contexte des sociétés occidentales.

A la base, ce rôle consiste à satisfaire les besoins de la croissance de l'enfant — qui varient naturellement avec l'âge — pour assurer le développement optimal de toutes les potentialités d'un enfant. Des études comparatives des méthodes d'éducation ont montré que la qualité, le type et le nombre des contacts avec les parents et avec d'autres enfants ont tous un effet différentiel sur le développement.

Tout d'abord, c'est essentiellement l'interaction entre la mère et le nourrisson qui satisfait les besoins de base physiques et psychologiques. L'observation montre que, pour être efficace au maximum, cette interaction doit bien être à double sens : non seulement l'enfant imite la mère, mais la mère imite aussi l'enfant (Bell, 1968 ; Bronfenbrenner, 1970).

Ainsi c'est cette relation intime et sa nature continue et réciproque qui favorisent l'apprentissage et le progrès maximum.

Préparer l'enfant pour la vie en dehors du foyer familial est une des fonctions sociales majeures du rôle parental. La qualité des relations familiales exerce une influence profonde et durable sur le développement psychologique des enfants. La famille qui est capable de remplir ses devoirs parentaux de façon cohérente, avec succès et qui en a les moyens, donne un sentiment de sécurité, de camaraderie et d'appartenance à chacun de ses membres ; elle donne aussi le sens du but et de la direction, de la réalisation et de la valeur personnelle. Pour l'enfant, cela est d'une importance capitale parce qu'elle s'interpose entre lui et le vaste monde, lui procurant ce qui pourrait être appelé un tampon, un filtre ou un pont. Elle remplit ainsi une fonction irremplaçable en posant les bases de l'adaptation de l'individu à l'intérieur de la société. La capacité d'intégration, de coopération et de créativité à ses racines dans la vie de famille.

ETRE PARENT - UNE TACHE PARTAGEE

Depuis longtemps on prétend hypocritement que le concept de parent est une tâche partagée. En pratique, c'est cependant l'exception plutôt que la règle pour les pères de se sentir impliqués activement dans la grossesse, l'accouchement, la naissance et les premiers mois de la vie du bébé. En fait, même la préparation psychologique à la maternité est encore peu répandue quoique les cours de relaxation — qui peuvent inclure des entretiens sur ce sujet ou l'apprentissage des différentes tâches de la maternité, telles que baigner un bébé ou stériliser un biberon — se soient de plus en plus développés. Cependant, ces mois d'attente peuvent bien être un moment émotionnellement très profitable pour les deux partenaires. Sans aucun doute, la tâche partagée des parents pourrait et devrait commencer tout au début.

La grossesse et la naissance impliquent des crises dans leur évolution, non seulement pour la femme mais très souvent aussi pour l'homme (ainsi que pour la famille élargie dont ils font partie).

C'est un point-clé dans le cycle de leur vie individuelle et dans le cycle de leurs relations, que le couple soit ou non marié. La préparation à

l'accouchement et à l'état de parent peut aider les futurs parents à mûrir... elle peut aider à une compréhension plus profonde des relations entre le couple et les beaux-parents, entre les parents et l'enfant, dans la famille et dans la société dans son ensemble (Kitzinger, 1973).

La période post-natale est la phase suivante de l'état de parent où le partage devient particulièrement important. Beaucoup d'attention, de joie et d'intérêt se concentrent sur la mère et son nouveau-né, mais tendent à disparaître au moment où elle aura probablement le plus besoin d'aide, c'est-à-dire deux ou trois mois après la naissance. A ce moment-là, le père commence à réaliser plus complètement l'importance prise par le bébé dans les préoccupations de sa femme et son effet sur leurs relations. La jeune mère peut arriver à être exténuée par ses responsabilités et ses angoisses nouvelles, les nuits interrompues et peut-être des difficultés d'alimentation, aggravées par le sentiment d'isolement social et une dépression post-natale. Tout ceci peut engendrer la colère ou même la haine et le rejet du bébé, ce qui la conduit à craindre d'en arriver à lui faire du mal. Il devient alors vital qu'elle puisse trouver appui, compréhension et conseils, non seulement de la part de son compagnon, de ses parents et de ses amis, mais aussi d'aides professionnelles.

LE RÔLE PATERNEL

En principe, le rôle du père pour favoriser le développement de l'enfant est double : d'abord, il offre à l'enfant un deuxième modèle adulte, ce qui permet à ce dernier de s'identifier avec un membre de son propre sexe, si c'est un garçon, et aussi d'apprendre aisément le comportement et les attitudes du sexe opposé, si c'est une fille. Ensuite, il semblerait y avoir une meilleure progression du développement quand les louanges et l'estime ne viennent pas seulement de la mère mais d'une autre personne, de préférence du sexe opposé (Bronfenbrenner, 1970).

Il existe une troisième possibilité pour laquelle les recherches n'ont pas encore abouti : la mère elle-même se trouve probablement rassurée dans son rôle maternel par l'appui de son mari parce qu'il « renforce » non seulement les sentiments de conformité et d'estime de soi de l'enfant mais les siens propres. Ceci, en conséquence, accroît sa confiance dans son rôle de mère et cette confiance se transmet à l'enfant. La même chose peut être vraie de la part de la mère qui transmet à la fois au père et à l'enfant la valeur du rôle paternel.

Il est aussi prouvé que le sens des responsabilités de l'enfant se développe mieux, non dans une structure familiale matriarcale ou patriarcale,

mais dans une structure où les deux parents participent activement à l'éducation de l'enfant avec des rôles quelque peu différents : le père chargé de la discipline, devenant de plus en plus le principal compagnon pour le garçon au fur et à mesure qu'il grandit, et la mère pour la fille. On a démontré que l'absence du père, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une longue période ou d'une absence permanente, a un effet défavorable sur le développement psychologique de l'enfant, spécialement quand elle se produit pendant les années préscolaires ; l'influence de l'absence du père sur la mère affectera aussi l'enfant à la fois directement et indirectement.

Etre un engrenage aisément remplaçable dans la machine industrielle prive plus d'un homme du sens de son identité et de sa valeur personnelle. Dans une large mesure, cette perte pourrait être compensée par l'attitude de la famille envers celui qui assure sa subsistance. Les pères peuvent apporter une contribution indispensable au développement psychologique de leurs enfants, filles aussi bien que fils. L'importance de la relation mère-enfant a été tellement soulignée dans les dernières années qu'il semblait presque que les pères devaient assurer seulement le côté matériel à leur progéniture.

Le travail avec des enfants handicapés a démontré combien cette vue est fautive. Quand le père partage la responsabilité de l'éducation et des soins, il y a de bien meilleures chances que l'enfant surmonte ses handicaps que si la mère doit les affronter seule. Il en est de même maintenant pour l'enfant normal. « Pour obtenir un développement optimum, des liens doivent être formés avec des gens des deux sexes et il est très probable que des attachements précoces influenceront le type de relations proches qui seront possibles plus tard » (Rutter, 1972).

Par une vraie collaboration avec leurs épouses, les pères peuvent donner un exemple vivant de coopération démocratique que leurs fils peuvent alors s'efforcer d'égaliser et que leurs filles pourront rechercher chez leurs futurs maris. En prenant une part active aux soins quotidiens des enfants, en trouvant le temps de jouer et plus tard d'avoir des intérêts partagés avec eux, les pères peuvent profiter d'eux et arriver à les connaître dès leurs toutes premières années. Tout déléguer à la mère, jusqu'à ce que les enfants soient plus grands, empêche l'édification de ces relations précoces qui sont d'une importance vitale.

En bref, un modèle à trois personnes comprenant deux adultes du sexe opposé semble être plus efficace pour la socialisation qu'un modèle à deux personnes mère-enfant... Le fait que la structure la plus utile au développement de l'enfant se révèle être la famille est à peine surprenant. La famille est après tout le produit d'un million d'années d'évolution et devrait en conséquence avoir quelque valeur de survie pour les espèces (Bronfenbrenner, 1973).

LE PARTAGE DU RÔLE PATERNEL

Les soins et l'attention des parents peuvent-ils être donnés dans un cadre différent de la vie familiale conventionnelle telle que nous la connaissons ? Les communautés n'existent pas depuis assez longtemps pour qu'on puisse évaluer leurs effets sur le développement de l'enfant. Le Kibboutz israélien est le seul modèle occidental d'éducation qui soit profondément différent. L'éducation est partagée dès les tout premiers mois de la vie entre les parents et des éducateurs professionnels, ces derniers assurant la majeure partie des soins quotidiens, l'éducation, l'enseignement et la discipline.

L'intérêt et l'implication parentales restent néanmoins primordiaux ; le choix du personnel soignant, aussi bien que le programme des soins sont décidés par les parents eux-mêmes et restent sous leur surveillance étroite ; de plus chaque enfant passe trois heures au moins chaque jour avec ses parents. Pendant ce temps, ceux-ci sont libérés de tout autre responsabilité pour consacrer toute leur attention à jouer et à parler avec leurs enfants et profiter d'eux.

Cela est très différent de l'espèce de demi-attention donnée durant une partie de la journée ou toute la journée dans notre société aux enfants d'âge préscolaire par les mères occupées par le ménage, les courses et la cuisine et très différent aussi de la séparation maternelle ou paternelle. Bien qu'il soit stupide de comparer les méthodes d'éducation de l'enfant dans les Kibboutz avec la privation maternelle, cette prétention a été néanmoins énoncée de temps en temps. En fait, c'est une manière très spécifique de diviser le rôle parental qui est unique dans les sociétés développées. Il vaut la peine de remarquer qu'au cours des années une responsabilité croissante a été donnée aux mères dans la plupart des Kibboutz pour s'occuper de leurs jeunes enfants. Par exemple, elles ont maintenant un congé de six semaines pour allaiter leur bébé nouveau-né, puis elles travaillent au maximum à mi-temps, pendant six autres mois, consacrant le reste de la journée entièrement au bébé, puisque tout le travail est fait par la communauté.

Les conclusions concernant les effets d'une éducation en Kibboutz restent contradictoires. On a dit qu'il n'y a pratiquement pas de criminalité juvénile, peu de problèmes sexuels sérieux, pas d'homosexualité et pratiquement pas de naissances illégitimes. De plus, un nombre exceptionnellement élevé des enfants des Kibboutz atteignent des situations politiques importantes et un rang élevé dans l'armée. Jusqu'ici le Kibboutz a produit peu d'artistes, d'écrivains ou de musiciens de premier plan et, selon les normes américaines, on prétend que les jeunes sont sur-dépendants de l'opinion de leurs semblables.

Il est intéressant de noter que parmi la première génération d'enfants qui deviennent maintenant eux-mêmes des parents, beaucoup souhaitent que leurs enfants vivent dans leurs propres maisons. Une plus grande aisance rend cela possible simplement en agrandissant le cadre de vie de chaque famille. Les jeunes eux-mêmes désirent aussi passer la plupart des nuits dans leur propre famille, du moins jusqu'à l'âge de douze à quatorze ans ; ensuite ils choisissent de plus en plus de partager les dortoirs de leurs contemporains dans la maison des jeunes.

LE PARTAGE DE L'ATTENTION MATERNELLE

L'enfant unique, de même que le premier-né, a une position exceptionnelle dans la famille. D'un côté, il est probablement sur-protégé parce que ses parents sont relativement inexpérimentés, et pour la même raison éprouvent plus fréquemment une anxiété exagérée quant à son développement et à ses progrès. Il est possible aussi que les premiers-nés aient tendance à être plus compétitifs parce qu'ils renferment les grands espoirs que leurs parents fondent sur eux ; la jalousie des naissances suivantes peut aussi s'exprimer dans un désir de surpasser et de battre les rivaux (y compris les frères et sœurs plus jeunes).

D'un autre côté, le premier-né n'a pas à rivaliser avec sa fratrie, du moins au début ; il est conçu et élevé à un moment où la vigueur parentale, à la fois physique et intellectuelle, est probablement à son sommet, et les parents, et particulièrement la mère, ont plus de temps et d'énergie à lui consacrer tant qu'il reste enfant unique. On peut attendre de chacun de ces facteurs qu'il favorise la réalisation la plus complète de la potentialité d'un premier enfant, d'autant plus qu'on lui a donné un bon départ pendant ses premières années.

On s'accorde à écrire que « les dés sont pipés en faveur du premier-né » (Hudson, 1970). Qu'il en soit ainsi a été démontré à nouveau par une étude récente sur des jeunes enfants pendant leur première année de vie, et aussi par l'étude sur le développement des enfants du National Children's Bureau (N.C.B.). La première comparait les effets de l'éducation dans trois milieux différents en Israël : famille, Kibboutz et internat. L'étude a été axée sur les enfants uniques et les derniers-nés. Le même type de comportement, à savoir vocalisation et sourire, a été observé à la fois chez les enfants et chez ceux qui s'en occupaient.

Comme on aurait pu le prévoir, les adultes parlaient et souriaient moins dans le cadre institutionnel et plus dans les familles ; on parlait et souriait nettement plus souvent aux enfants uniques qu'au plus jeune d'une famille ; dans les Kibboutz, la fréquence était comparable à celle

des mères au foyer vis-à-vis du dernier-né. Toutes ces différences se retrouvaient chez les enfants eux-mêmes (Gewirtz et Gewirtz, 1969).

Etant donné que les résultats de l'étude du National Children's Bureau (N.C.B.) seront cités de temps en temps pour illustrer notre étude, une courte description de son objectif et de ses buts semble utile : cette étude est basée sur une enquête sur la mortalité périnatale, menée sur les naissances au cours d'une semaine complète, environ 17 000 bébés en tout, nés pendant la semaine du 3 au 9 mars 1958, en Angleterre, Ecosse et Pays de Galles. Une somme sans précédent de renseignements sociologiques, obstétricaux et médicaux a été collectée concernant la mère, le cours de sa grossesse et de son accouchement, aussi bien que des informations détaillées sur le bébé au moment de la naissance ; on releva aussi le poids de l'enfant, ses progrès et toutes les maladies des premières semaines de la vie (Butler et Bonham, 1963 ; Butler et Alberman, 1969).

En 1965 (et aussi en 1969 et 1973), il a été possible de retrouver et d'étudier à nouveau les enfants qui, bébés, avaient été suivis dans le cadre de l'étude sur la mortalité périnatale. Cette prolongation de l'enquête a été nommée « National Child Development Study » (N.C.D.S.). Pour chaque cas, des informations détaillées ont été réunies à partir de quatre sources principales. D'abord un tableau global a été obtenu dans les écoles sur les capacités, le comportement et l'adaptation de chaque enfant ainsi que sur l'école elle-même et le contact entre l'école et le foyer.

Ensuite, les mères et parfois les pères aussi, ont donné des renseignements sur l'environnement familial ainsi que sur le développement et le comportement de l'enfant. Puis à la suite d'un examen médical spécial, des données ont été rassemblées sur la taille, le poids, le langage, l'audition, la coordination et la latéralisation des enfants. Enfin, chaque enfant a subi plusieurs tests et évaluations (Pringle, Butler et Davie, 1966 ; Davie, Butler et Goldstein, 1972 ; Donnison, 1972).

De plus, les enfants présentant des besoins ou des problèmes exceptionnels, tels que les enfants illégitimes, adoptés, handicapés, socialement désavantagés ou doués, ont été étudiés (Crellin, Pringle et West, 1971 ; Seglow, Pringle et Wedge, 1972 ; Hitchfield, 1973 ; Wedge et Prosser, 1973).

Le N.C.D.S. a étudié de deux manières la question de l'attention maternelle partagée : d'abord par rapport à la taille de la famille, ensuite par rapport aux mères travaillant qui doivent trouver des arrangements pour la garde de leurs enfants durant une partie de la journée. Les résultats de la première enquête montrent que, dès la naissance, la taille de la famille commence à exercer une influence, un taux élevé

de mortalité périnatale étant associé à une fratrie nombreuse. A l'âge de sept ou de onze ans, le tableau d'ensemble indique clairement que les enfants de familles nombreuses présentent un désavantage considérable sur le plan physique aussi bien que sur celui de l'éducation et de l'adaptation sociale.

Par exemple, non seulement les enfants d'une nombreuse fratrie sont moins grands que ceux de petite fratrie, mais l'arrivée de chaque nouvel enfant semble aussi agir dans la suite comme un frein à la croissance de tous ceux qui le précèdent, c'est-à-dire les enfants plus âgés ; ainsi, quand il y a des frères et sœurs plus jeunes, l'aîné n'atteint pas la taille d'un enfant unique à l'âge de sept ans ou de onze ans. En lecture, la différence de performance entre le premier et le quatrième ou les enfants nés plus tard était égale à seize mois d'âge de lecture et deux enfants plus jeunes au moins avaient un « effet » supplémentaire de sept mois. Réciproquement, les enfants de familles de un ou deux enfants avaient environ douze mois d'avance en lecture en comparaison avec ceux de familles de cinq enfants ou plus (Davie, Butler et Goldstein, 1972 ; Prosser, 1973). Ces constatations sont très semblables à celles d'études antérieures sur les effets de la taille d'une famille.

Ce n'est pas seulement une question de revenus bas et donc d'un niveau de vie plus bas, étant donné que ces effets de la taille de la famille sur le développement ont été constatés sans relation avec la classe sociale. Evidemment, une explication possible est que lorsque le temps des parents, leur attention et peut-être même aussi leur patience, doivent être partagés, chaque enfant en obtient moins ; ceci semble être aussi vrai en ce qui concerne les ressources psychologiques que le budget familial.

L'enfant dont la mère travaille ne reçoit qu'une partie de l'attention de cette dernière en raison des responsabilités rétribuées qu'elle assume. Etant donné qu'elle a moins de temps disponible pour s'occuper de lui et le stimuler, on aurait pu s'attendre à un « effet » semblable à celui de la taille de la famille. Cependant, il a été démontré que cela n'avait pas des conséquences aussi importantes (Davie, Butler et Goldstein, 1972 ; Wedge, 1973).

Par exemple, déduction faite de la classe sociale et de la taille de la famille, le niveau moyen de lecture des enfants dont les mères ont commencé à travailler avant le début de la scolarité obligatoire était seulement de trois mois inférieur à celui de ceux dont les mères ne travaillaient pas ; pour ceux dont les mères ont commencé à travailler après l'entrée à l'école de l'enfant, la différence tombait à six semaines. Les effets étaient encore moindres, si le travail était un travail à temps partiel. De toute façon, il est vraisemblable que ce n'est pas tant le

travail de la mère hors du foyer qui affecte le développement de l'enfant que la qualité des soins de remplacement qu'elle peut trouver.

L'IMPLICATION DES PARENTS AVEC LEURS ENFANTS

On a trouvé des témoignages relativement limités sur cet aspect du rôle des parents. Il reste beaucoup à apprendre sur l'influence de l'environnement familial et des relations familiales sur le développement de l'enfant et sur la mesure exacte de l'interaction entre le comportement et les attentes des parents d'une part et la personnalité en cours de développement de l'enfant d'autre part. On en sait bien plus sur les conséquences de parents insuffisants que sur celles de parents satisfaisants, très probablement parce que « les familles heureuses n'ont pas d'histoire » (Tolstoï, *Anna Karénine*).

Tandis que l'on admet généralement que les relations de l'enfant avec ses parents sont d'une importance vitale, quelques voix contraires concernant la nature la plus favorable de cette relation se sont élevées. Par exemple, Musgrove (1966) soutient que si cette relation est...

proche, chaude et affectionnée, l'enfant sera vraisemblablement handicapé pour la vie... Les intérêts à long terme du garçon sont mieux servis par un père insuffisant et incapable (quoique exigeant)... être laissé seul est peut-être un des besoins les plus pressants des enfants dans une société centrée sur l'enfant et le foyer.

En fait, dans la frange supérieure de la classe moyenne de la Grande-Bretagne au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, les rapports parents-enfants étaient tout à fait limités étant délégués d'abord aux nurses, puis aux collèges. Que cela ait affecté de façon marquée le développement émotionnel et social est fortement soutenu par les témoignages disponibles qui, cependant, sont en majorité biographiques et autobiographiques. Nous avons encore moins d'informations sur les effets du substitut moderne de la nurse, la « jeune fille au pair » ; cette solution peut même avoir des inconvénients plus grands, car la jeune fille au pair manque à la fois de formation et de stabilité. De plus, beaucoup ne savent que peu d'anglais, du moins au début. La plupart sont elles-mêmes jeunes et peuvent n'avoir que peu de compréhension des besoins d'un petit enfant. Peut-être, pire que tout, étant donné qu'elles sont généralement là pour quelques mois seulement, l'enfant souffre de l'expérience troublante, et même peut-être traumatisante d'être soigné par une succession de ces filles qui amènent inévitablement avec elles les attentes et les habitudes différentes de leur propre culture nationale.

Les idées de Musgrove, cependant, n'ont reçu que peu de preuves à leur appui et sont diamétralement opposées aux conclusions basées sur l'examen des méthodes d'éducation aux Etats-Unis, aussi bien que celles basées sur les études mettant en parallèle des cultures différentes (Bronfenbrenner, 1970 ; Devereux, Bronfenbrenner et Rodgers, 1969). Il y a eu, a-t-on affirmé, « une diminution, dans toutes les sphères, de l'interaction entre les parents et les enfants... Au cours des récentes décennies, les enfants ont reçu progressivement moins d'attention... Comme les parents et les autres adultes sont sortis de la vie des enfants, le vide a été rempli par la constitution de groupes du même âge ». Il se pourrait aussi que la radio et plus encore la télévision aient joué un grand rôle pour remplir ce vide à la fois en Grande-Bretagne et dans les autres pays développés.

Bronfenbrenner soutient que les racines de l'aliénation croissante des enfants et de la jeunesse dans la société américaine doivent être trouvées dans cette tendance à une interaction décroissante et que, de manière urgente, des lignes de conduite et des programmes nouveaux devraient être conçus pour placer à un niveau supérieur le rôle et les fonctions des parents, pour développer l'implication de la communauté, pour réintégrer les enfants et l'école dans la vie du voisinage et pour donner une véritable responsabilité aux jeunes dans la prise en charge des jeunes. Ces propositions sont tout à fait semblables aux suggestions qui ont aussi été mises en avant en Grande-Bretagne au cours des dernières années (Halsey, 1973 ; Kogan et Pope, 1973 ; Leissner, Herdman et Davies, 1971).

LA SUPRÉMATIE DE LA PARENTÉ « BIOLOGIQUE » ET LE MYTHE DE L'ACCOMPLISSEMENT DU ROLE MATERNEL ET DE L'EPANOUISSEMENT PERSONNEL

Sur cette question de suprématie, l'attitude de la société en Grande-Bretagne est ambivalente et contradictoire. A la fois dans la loi et dans la pratique, nous agissons souvent comme si le lien du sang et la parenté naturelle assuraient une action parentale satisfaisante. Cependant, nous n'apportons pas un soutien de la communauté suffisant pour permettre aux parents de s'occuper de leurs enfants dans les moments difficiles, par exemple, chaque année, plusieurs milliers d'enfants d'âge préscolaire souffrent d'avoir à être pris en charge par les autorités locales parce que leur mère va avoir un autre bébé.

D'un autre côté, nous surestimons tellement les liens de l'enfant avec sa famille naturelle que nous le laissons à des parents manifestement

perturbés ou rejetants. Par exemple, on laisse retourner chez lui un bébé qui a été victime de violences ou a été blessé dans l'espoir qu'un soutien de l'aide sociale évitera une récurrence quand tout à la fois le bon sens et la recherche démontrent qu'il y a de fortes chances pour que cela arrive à nouveau. Cela d'autant plus que les services sociaux sont rarement, si jamais ils le sont, en mesure d'apporter la surveillance quotidienne nécessaire pour prévenir toute récurrence.

Prétendre que le père ou la mère ont besoin du bébé pour leur propre guérison équivaut à sacrifier le bien-être de l'enfant à celui de l'adulte. On estime qu'au moins sept cents jeunes enfants meurent chaque année en Angleterre et au Pays de Galles pour avoir été brutalement agressés par leurs parents (D.H.S.S., 1970) * ; et il y a tout lieu de croire que plusieurs milliers d'enfants de moins de quatre ans sont victimes de ce qui est maintenant appelé par euphémisme « blessures non accidentelles », certains souffrant de dommages permanents du cerveau ou de troubles invalidants. « La profondeur de la souffrance est extrême et tragiquement perpétuée de génération en génération. Les enfants battus grandissent pour battre leurs propres bébés » (Jobling, 1975). Les cas officiellement reconnus sont peut-être seulement le haut de l'iceberg. Bien plus, une tension excessive n'en est pas invariablement la cause comme on a tendance à l'affirmer (Smith, Honigsberger et Smith, 1973 ; Oliver et Cox, 1973 ; Smith, Hanson et Noble, 1974).

Il existe aussi un mythe contemporain sur les effets que l'accomplissement du rôle maternel a sur une fille célibataire qui a elle-même été rejetée dans l'enfance. On soutient qu'on ne doit pas lui proposer les facilités du contrôle des naissances ou plus tard lui conseiller l'adoption de son bébé en dépit de sa propre immaturité et de son insuffisance émotionnelle. On dit plutôt que quand son besoin d'avoir quelque chose qui lui appartienne sera satisfait en ayant un bébé, elle arrivera à une plus grande maturité et à une plus grande stabilité.

En fait, il n'y a aucune preuve pour appuyer cette hypothèse d'un effet thérapeutique. Au contraire, les matériaux cliniques et les exemples disponibles montrent qu'il y a de fortes chances pour que le bébé soit placé dès la première ou la deuxième année de sa vie ; même s'il revient chez sa mère de temps en temps, ou reste avec elle, ses chances dans la vie sont défavorables pratiquement depuis la conception (voir chap. VI, p. 147).

Une fois de plus, le bien de l'enfant est sacrifié à celui de l'adulte. C'est un reflet troublant de l'attitude courante à l'endroit de l'état de

* D.H.S.S. Department of Health and Social Security : Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale. Voir p. 210.

parent de savoir qu'une étude récente a découvert qu'un tiers des grossesses de femmes ayant des relations stables avec un homme ont été non désirées ; et que la moitié de ces grossesses non désirées restaient regrettées (Office of Population Censuses and Surveys, 1973) *.

Si la qualité de vie des enfants doit être améliorée, alors plusieurs notions ont besoin d'être écartées qui en fait ne reposent sur rien : qu'avoir un enfant est la seule manière ou la plus importante ou la plus facile d'arriver à l'épanouissement féminin (plus d'une femme insatisfaite est vouée à être déçue, et, pire encore, peut arriver à en vouloir au bébé de faillir à lui apporter cet épanouissement) ; qu'un bébé complète une famille un peu comme une télévision ou un réfrigérateur ; qu'il cimentera un mariage en train de se défaire et qu'un enfant appartient à ses parents comme leurs autres biens sur lesquels ils peuvent exercer leurs droits exclusifs.

Tout au plus est-il à eux comme un prêt temporaire, pour ainsi dire. Il faut passer de la priorité donnée aux droits parentaux à une accentuation des devoirs des parents et de l'enfant considéré comme un meuble à la reconnaissance de son droit à des soins affectueux. Le tableau courant idéalisé du rôle de parent doit être remplacé par une image réaliste et peut-être même décourageante des exigences ardues qu'elle impose aux émotions, à l'énergie, au temps et aux finances de chacun, aussi bien que les contraintes inévitables sur l'indépendance personnelle, la liberté de mouvement et, en fait, toute la manière de vivre d'un individu.

Il est évident que la capacité et la volonté d'endosser toutes ces responsabilités ne dépendent pas des liens biologiques et n'en sont pas la conséquence nécessaire. C'est plutôt le désir unique et inconditionnel de procurer un foyer attentionné qui est la garantie d'une bonne attitude parentale.

* Equivalent britannique de l'I.N.S.E.E.

**IV. — PROBLÈMES DE COMPORTEMENT
ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE**

Grandir est une affaire difficile, et parfois assez malheureuse, en raison du grand manque d'expérience de l'enfant : plus il est jeune, plus il vit exclusivement dans le présent et ne peut trouver de réconfort dans l'idée de l'avenir ; de même il ne peut pas savoir ce que le temps seul peut lui apprendre : que la plupart des angoisses et des problèmes sont transitoires.

Ben que la plupart des parents essayent de protéger leur enfant contre les situations qui l'effraient, quelque raisonnables et aimants qu'ils soient, quelque centrée sur l'enfant que soit l'école qu'ils choisissent pour lui, grandir est inévitablement environné de difficultés. Apprendre à maîtriser les sentiments, apprendre à comprendre un monde complexe et désorientant et apprendre à trouver sa propre identité, apporte à la fois joie et tristesse. En conséquence, à un moment ou à un autre, tous les enfants trouvent difficile de s'ajuster aux demandes et aux attentes du monde adulte. Quelle est alors la différence entre les enfants AVEC des problèmes et les enfants A problèmes ?

LE CONCEPT D'INADAPTATION

Des distinctions rigoureuses entre un comportement « normal » et un comportement « anormal » sont artificielles étant donné qu'il s'agit d'une différence de degré et non d'espèce : l'enfant inadapté ressemble étroitement à l'enfant normal dans la manière dont il réagit à l'insécurité, à la jalousie, au rejet, à des attitudes incohérentes ou à tout autre chose ; mais il réagit plus intensément.

Tous les enfants traversent des phases d'inadaptation temporaire. Un problème de comportement passager est si courant que cela doit être

considéré comme normal et, de fait, on a affirmé qu'un enfant qui n'a jamais montré aucune difficulté devrait être considéré comme anormal. L'enfant de trois ans opposant qui a fait de « non » et « je ne le ferai pas » ses phrases les plus couramment utilisées, celui de sept ans qui est angoissé à l'idée d'aller « à la grande école », celui de treize ans qui est maussade et a un comportement incohérent, tous ces enfants présentent des réactions qui sont caractéristiques d'un âge et d'un stade du développement particuliers.

LES SIGNES ANNONCIATEURS DE L'INADAPTATION

Cinq critères pourraient aider à étudier le problème du comportement. Le premier critère est l'âge chronologique, ce qui signifie étudier le comportement d'un enfant en fonction des normes du développement. Des accès de colère fréquents sont très courants chez un enfant de quatre ans, inhabituels à sept ans, mais sont si rares chez un enfant de onze ans que, à cet âge, ils indiquent probablement une perturbation sérieuse.

Le deuxième critère est l'intelligence. L'âge seul est insuffisant pour juger de la signification d'un comportement qui dévie de ce qui est habituel pour un groupe d'âge particulier. Par exemple, l'enfant de huit ans qui préfère sa propre compagnie ou celle des adultes à celle de ses contemporains, qui refuse d'apprendre comme un perroquet, sans comprendre, qui n'admet pas l'échec et qui pleure rageusement quand il n'arrive pas à résoudre un problème qu'il s'est posé lui-même, qui refuse d'aller se coucher parce qu'il n'a jamais assez de temps pour terminer ce qu'il veut faire, qui est insatiablement curieux et ressent amèrement les interruptions, il est clair qu'un tel enfant n'est pas en accord avec ceux de son âge. Cependant, quand il est reconnu que son intelligence (ou, comme certains préfèrent l'appeler, ses capacités éducatives) est semblable à celle d'un enfant moyen de douze ans, alors son comportement est considéré comme faisant partie d'une accélération générale de son développement plutôt que symptomatique de troubles émotionnels. Naturellement, des capacités intellectuelles élevées et l'inadaptation ne sont pas mutuellement exclusives.

Les troisième et quatrième critères sont l'intensité et la persistance d'un symptôme particulier. Par exemple, beaucoup d'enfants ont des frayeurs, mentent et volent. Des difficultés émotionnelles doivent être soupçonnées quand un enfant est si rempli de craintes que l'une n'a pas plus tôt disparu qu'une autre la remplace ; ou quand il persiste à inventer des histoires fantastiques et à y croire longtemps après que la

plupart des enfants ont appris à faire la différence entre la réalité et la fiction.

Un exemple montrant la signification de l'intensité d'un symptôme pourrait être le fait de se ronger les ongles. Des recherches ont démontré que la grande majorité des enfants rongent leurs ongles à un moment ou à un autre. Cependant, peu le font jusqu'à se faire saigner. Un tel degré d'intensité montre un trouble émotionnel plutôt que seulement une mauvaise habitude ; un autre exemple est celui de l'enfant qui semble tout à fait incapable de dire la vérité, même quand ce serait à son avantage.

Le cinquième critère est l'arrière-plan familial d'un enfant en y incluant son milieu culturel et social. Par exemple, Joan vivait dans une zone de délinquance élevée ; sa famille avait un passé criminel spécialement chargé, même dans un tel quartier (les parents, trois frères et une sœur ayant été respectivement en prison, en maison de redressement et dans des écoles d'éducation surveillée) ; en entrant en conflit avec la loi, Joan suivait le modèle familial. Ses infractions n'étaient probablement pas des symptômes d'inadaptation mais reflétaient plutôt un manque de formation morale et sociale. Ceci n'implique en aucun cas qu'un tel comportement antisocial devrait être pardonné mais plutôt que les mesures nécessaires pour la rééducation et la réhabilitation seront différentes de celles qui conviennent à l'enfant inadapté. A l'opposé, quand John, âgé de douze ans, fils d'un directeur d'école, passait ses loisirs à ouvrir en les cassant des compteurs à gaz, cette activité était l'expression extérieure de forts conflits intérieurs, puisqu'un tel comportement était en contradiction avec les règles de sa famille et la formation sociale et morale qui lui avait été donnée.

D'un côté, de même que la nature permet de larges variations individuelles dans la résistance humaine, de même la stabilité émotionnelle diffère suivant les individus. Par exemple, des différences individuelles dans des sentiments tels que la crainte et l'affection sont tout à fait évidentes dans la première ou la deuxième année de la vie. Même les quintuplées Dionne *, qui étaient biologiquement semblables et élevées presque identiquement, ont montré des différences individuelles dans le développement social dès l'âge de deux ans.

D'un autre côté, on a beaucoup de preuves — tirées de travaux cliniques, sociologiques et psychologiques — montrant qu'un grand nombre d'inadaptations émotionnelles sont liées à un environnement familial ou scolaire défavorables et peut-être même cet environnement en est-il la cause. Un manque de perspicacité et d'aide suffisantes de

* Célèbres quintuplées nées au Canada en 1934.

la part des parents ou des enseignants peut être le facteur décisif pour que l'enfant soit capable ou non de surmonter des situations éprouvantes. La croyance qu' « il n'y a pas d'enfants à problèmes, il n'y a que des parents ou des maîtres à problèmes » est étayée par le fait que les difficultés émotionnelles peuvent disparaître complètement après qu'une aide ait été apportée.

Etant donné qu'il y a une interaction constante commençant dès la conception entre les influences de l'hérédité et de l'environnement, il est tout à fait impossible dans un cas donné d'attribuer les difficultés seulement à l'une ou à l'autre, ou d'évaluer la part de responsabilité de chaque facteur. Par exemple, un garçon peut avoir hérité du caractère emporté et de l'irritabilité de son père ; une agressivité excessive peut cependant être également due au fait d'être continuellement soumis à des accès de colère, ajouté au fait que les garçons tendent à s'identifier avec leurs pères. En pratique, vouloir gonfler l'influence de l'hérédité peut bien devenir une prophétie qui s'accomplit d'elle-même.

Une attitude plus constructive consiste à souligner l'influence positive que l'environnement peut exercer à tout stade du développement de l'enfant. Cela signifie agir selon le postulat que les problèmes du comportement sont dus à des facteurs adverses dans la famille ou l'environnement social ou dans la propre structure de l'enfant mais que, si on l'aide, on peut espérer une certaine réadaptation en dirigeant un tel comportement vers des voies plus constructives.

ENSEIGNEMENT ET CONFLITS

« Les enfants doivent avoir le droit de faire ce qui leur plaît, car tout conflit cause des problèmes de comportement. » Ce faux raisonnement est à tort attribué à l'enseignement de la psychologie moderne. Le conflit est indispensable au développement. Il ne devient dangereux que lorsqu'il pose un problème insoluble ou inadapté à l'âge et aux possibilités de l'enfant.

En fait, pour que toutes les formes du développement s'effectuent, l'enfant doit apprendre à abandonner un comportement plus primitif en faveur de nouvelles satisfactions plus mûres. Par exemple, l'enfant de deux ans doit abandonner le plaisir d'être porté pour le plaisir d'une locomotion indépendante, l'enfant de cinq ans doit refréner sa tendance à saisir ce qu'il désire pour pouvoir jouer coopérativement avec les autres ; un enfant de treize ans doit choisir entre se joindre aux activités de loisir de ses amis ou faire son travail à la maison, ce qui lui gagnera l'approbation de ses parents et professeurs ou de meilleures notes ou

ce qu'il désire le plus à ce moment précis ; naturellement, ce ne sera pas invariablement la solution la plus raisonnable qui sera choisie, mais le progrès avance rarement en ligne droite.

Le mal vient de conflits inappropriés ou insolubles et cela est encore plus vrai si le conflit est chronique. On ne peut attendre d'un enfant de deux ans qu'il s'arrête d'attraper les objets pour l'amour de partager avec les autres, ni d'un enfant de cinq ans qu'il choisisse de faire son travail à la maison plutôt que de jouer et il n'y a pas de solution satisfaisante pour l'enfant non désiré ou dont les parents qui se querellent et sont ouvertement en désaccord sur son éducation se disputent l'attachement. De tels conflits sapent le sens de sécurité d'un enfant et empêchent un développement sain parce que nul choix constructif n'est possible.

LE SENS ET LA SIGNIFICATION DES SYMPTOMES

Comme la douleur, les symptômes de l'inadaptation sont un signal d'alarme, un appel au secours ; ils montrent qu'il y a une tension intolérable entre la personnalité et l'environnement. Le repliement est un signal d'alarme aussi urgent que l'agression bien que ce dernier symptôme attire plus vraisemblablement l'attention parce qu'il constitue une menace à l'autorité des adultes.

L'éventail des symptômes possibles est large, mais à la base ils entrent dans deux grandes catégories : agression ou repli, combat ou fuite. Quelques enfants choisissent généralement un seul type de réaction, les autres hésitent entre retraite et attaque.

Dans une certaine mesure, le comportement habituel est déterminé par le type de personnalité : l'enfant solide émotionnellement, confiant et sociable, adoptera probablement des méthodes extériorisées et agressives, tandis que l'enfant doux et effacé choisira probablement la retraite. Au début, un enfant essaiera différentes manières d'affronter une situation difficile. L'expérience lui apprend ensuite quelle est la manière la plus efficace ou la moins douloureuse.

Ainsi le relatif succès d'un comportement d'agression ou de repli décidera de la facette de la personnalité de l'enfant qui trouvera dans la suite son expression prédominante. S'il arrive plus aisément à ses fins, d'une certaine manière, il persévéra dans ce mode de comportement. En conséquence, la manière dont les tentatives précoces de non-conformité et d'indépendance sont traitées a une influence vitale dans la formation des réactions ultérieures à l'autorité de l'adulte. Au

moment où un enfant commence l'école, le choix décisif entre l'agression et le repli a généralement été fait et le même choix sera vraisemblablement pris dans le cadre de l'école. Ceci explique une fois de plus pourquoi les problèmes purement éducationnels ou purement émotionnels sont rarement rencontrés dans la pratique.

En pratique, la nocivité ou l'asociabilité tendent encore à être utilisées comme les critères principaux du problème du comportement. Ceci conduit à deux conséquences regrettables : l'enfant agressif qui se défend suscite l'agression chez les adultes concernés ; ceci entraîne un cercle vicieux de punitions de plus en plus sévères génératrices d'une agression croissante chez l'enfant qui s'endurcit contre la punition, si bien qu'elle perd son efficacité. Deuxièmement, l'enfant replié, sur-conformiste, bien que traité d'une manière plus douce, tend à être surprotégé. Ses besoins réels restent vraisemblablement insatisfaits étant donné que la compréhension qu'un enfant peut être « trop parfait » est encore lente à venir.

Il n'existe aucune définition universellement acceptable d'un enfant mentalement sain, cependant, tout le monde serait probablement d'accord pour dire qu'une attitude d'esprit confiante et curieuse et la capacité d'établir des relations mutuellement gratifiantes à la fois avec les adultes et les autres enfants en sont les caractéristiques essentielles. Vu dans ce contexte, l'enfant anxieux, timide, toujours obéissant, doit provoquer l'inquiétude. En fait, combat ou fuite, agression ou repli, doivent être considérés comme des signaux d'alarme également significatifs, montrant que les besoins émotionnels, sociaux ou intellectuels d'un enfant ne sont pas satisfaits convenablement.

Les symptômes d'inadaptation sont peut-être très justement assimilés à un accès de fièvre : un signe de malaise, de maladie, qui montre la nécessité d'un examen et d'un diagnostic attentifs mais qui procure par lui-même peu d'indications sur ce qui ne va pas ou sur le traitement efficace. Connaître les symptômes ne donne pas la clé des causes sous-jacentes, pas plus que connaître les causes sous-jacentes ne rend possible la prédiction probable des symptômes.

Prenons par exemple le vol : le rejet parental en était la cause sous-jacente chez Ann ; ses parents désiraient un garçon et eurent à la place une fille et qui plus est, timide et laide. Peter, au contraire, soumis à une discipline rude par son père, ex-sergent-major, jetait un défi en volant et, dans le cas d'Edward, voler n'était pas tellement un symptôme d'inadaptation que la conséquence d'un foyer sans rigueur où il manquait de guidance morale. Ainsi, le même symptôme peut avoir des causes variées. En conséquence, l'action adaptée dans un cas serait inapplicable, inefficace, et peut-être même nocive, dans un autre.

Réciproquement, les mêmes causes profondes peuvent trouver leur expression dans des symptômes différents. Par exemple, Alan, jaloux de son frère brillant et populaire, réagit par sur-conformisme, timidité, énurésie et mauvais travail à l'école, tandis que Jennifer, face au même problème de jalousie, était méchante et désobéissante à la maison mais sur-ambitieuse et extrêmement travailleuse à l'école. Ainsi les symptômes véritables étaient presque diamétralement opposés.

LE CONCEPT DE SOUS-PERFORMANCE

Le terme « retard » rattache les connaissances scolaires à l'âge chronologique et en conséquence au niveau de travail atteint par la majorité des contemporains d'un enfant ; les termes sous-performance ou sous-fonctionnement les rattachent aux possibilités de chaque élève en tant qu'individu. Dans l'un des cas une norme de groupe sert d'étalon, dans l'autre, c'est la capacité d'apprendre d'un enfant en particulier.

Les besoins des enfants qui sont en retard scolairement ou lents à apprendre (ou les deux) ont suscité un intérêt considérable au cours des dernières années. Bien que les moyens de satisfaire leurs besoins restent encore insuffisants, du moins ils sont assez bien compris. Ce n'est absolument pas le cas vis-à-vis du phénomène de sous-performance. Bien trop souvent parents et même professeurs pensent encore que si un enfant réussit mal à l'école, c'est qu'il est stupide ou paresseux ou peut-être l'un et l'autre. En fait, les classes trop nombreuses et les professeurs sans expérience doivent aussi recevoir une partie des reproches.

Que des enfants doués ou très doués intellectuellement puissent ne pas atteindre dans leur travail scolaire le niveau de leur potentiel propre, ou ne puissent même pas atteindre le niveau de la majorité de leur propre groupe d'âge est une idée qui a été particulièrement lente à être admise malgré les preuves disponibles (Pringle, 1970).

On ne peut guère attendre des enfants exceptionnellement intelligents qu'ils fonctionnent à un niveau proportionné à leur âge mental. En premier lieu, il est improbable qu'on leur donne un enseignement correspondant à un niveau aussi avancé, ensuite, il n'est en aucun cas démontré que l'enseignement adapté à la moyenne des enfants de quinze ans soit également adapté — qualitativement ou quantitativement — aux enfants de dix ans qui ont un âge mental de quinze ans. Qui plus est, pour les plus éminemment doués, comme un génie mathématique, les normes de performances utilisées couramment ne sont certainement pas applicables. Quoi qu'il en soit, l'éducation des enfants doués en général et les besoins des enfants doués mais ne donnant pas

leur maximum en particulier n'ont jusqu'ici reçu qu'une attention limitée en Grande-Bretagne.

LES CAUSES DES DIFFICULTES SCOLAIRES

En raison du lien étroit entre émotion et enseignement, l'échec scolaire est souvent accompagné de difficultés de comportement de types variés (Burt, 1937 et 1946 ; Chazan, 1963 ; Pringle, 1965 et 1970). Etant donné que les bases de tout savoir sont posées à la maison au cours des premières années de la vie, il y a beaucoup de chances pour que, dans de nombreux cas, les racines des difficultés scolaires puissent être aussi trouvées là.

Ces conclusions ont été confirmées une fois de plus par les découvertes du N.C.D.S. Par exemple, l'incidence de l'inadaptation à l'âge de sept ans était quatre fois plus élevée parmi les élèves mauvais en lecture que parmi le reste du groupe. A sept ans, les enfants ont été assez longtemps à l'école pour que le retard de lecture soit évalué de manière fiable mais pas assez longtemps pour que leurs difficultés aient pu vraisemblablement les amener à l'inadaptation, à de rares exceptions près, spécialement puisque la plupart des écoles primaires « n'étiquettent » pas ou ne pénalisent pas de quelque autre manière les élèves plus lents. Ceci appuie fortement la thèse que l'inadaptation est souvent une cause ou au moins un accompagnement du retard plutôt que sa conséquence (Davie et al., 1972).

Les attitudes des parents envers l'enfant, envers ses résultats en général et ses succès scolaires en particulier, ainsi que leur propre niveau d'éducation et la stimulation culturelle qu'ils procurent au cours des années préscolaires et par la suite jouent un rôle primordial. La personnalité propre de l'enfant et la façon dont elle réagit à toutes les influences de l'environnement détermineront sa bonne volonté, son adaptation et sa sensibilité à la situation scolaire.

Cela, par la suite, peut être favorable ou défavorable à ses besoins particuliers. S'il a de la chance, cela consolidera et enrichira ce que son foyer lui a donné jusqu'ici, étendant ainsi son champ de relations émotionnelles aussi bien que son horizon intellectuel. Au pire, cela peut éteindre sa curiosité et son plaisir d'apprendre, à cause d'une approche sans inspiration de l'enseignement, parce qu'il y a un échec dans les relations personnelles ou à cause d'une combinaison des deux.

L'influence du professeur qui voit son rôle dans un cadre plus large que de transmettre des connaissances et de procurer des informations est grande. Il peut neutraliser ou tout au moins atténuer quelques-unes

des conséquences d'un arrière-plan familial défavorable émotionnellement ou culturellement ; il peut ranimer la curiosité de l'enfant, mettre en valeur ses énergies émotionnelles en faisant son éloge et compenser son manque émotionnel en lui offrant son affection même si elle est d'une nature moins « exclusive » et moins proche que l'affection parentale. Naturellement, plus la classe est nombreuse et plus l'enfant est défavorisé, plus il est difficile pour le professeur d'accorder le temps et l'attention nécessaires à un élève en particulier. Dans la plupart des cas, il serait essentiel de faire participer aussi les parents et d'influencer leurs attitudes.

Un examen et une étude plus fouillés des facteurs de l'environnement qui conduisent à la sous-utilisation des potentialités ou même à la sur-compensation seraient souhaitables. Un Q.I. génétiquement potentiel de 150 est de peu de valeur pour la société s'il reste en grande partie inutilisé. Une réelle égalité de possibilités éducationnelles est un vœu pieux tant que l'inégalité existe à la maison. Et par inégalité à la maison, nous n'impliquons pas spécialement une inégalité sur le plan matériel mais aussi, et peut-être plus fortement, une inégalité des attitudes envers l'enfant, des attitudes envers l'éducation et des attitudes envers la vie qui, combinées, semblent exercer des influences continues et à long terme sur le développement psychologique. Ces inégalités ne reflètent pas seulement les pratiques divergentes des différentes classes sociales, mais apparaissent aussi à l'intérieur des classes, et semblent même apparaître aussi à l'intérieur des familles (Clarke et Clarke, 1972).

MULTIPLICITE DES CAUSES

Le fait peut-être le plus fondamental de tous est que rarement, ou jamais, les problèmes de comportement ou les difficultés scolaires ne sont dues à une seule cause ou à une seule circonstance. Il y a plutôt une multiplicité de facteurs ayant des rapports entre eux et agissant l'un sur l'autre, de telle sorte qu'il est peu probable qu'il puisse exister un « raccourci » vers le diagnostic ou le traitement. La santé, l'apparence extérieure, l'intelligence et toute la personnalité de l'enfant, le niveau économique, social et culturel de ses parents, l'état des relations entre eux et entre tous les autres membres de la famille, les expériences de l'enfant à l'école et dans le voisinage, tous ces facteurs et bien d'autres peuvent jouer un rôle. Leur combinaison et leur impact sont uniques pour chaque enfant. Ainsi, l'importance relative d'un ensemble particulier de circonstances diffère pour chaque enfant, même dans la même famille, de même que l'aspect qui répondra le plus probablement à une intervention ou à une thérapie.

On est fréquemment affronté au paradoxe apparent d'un enfant qui a survécu à un environnement extrêmement défavorable, apparemment

sans dommage, tandis qu'un autre a succombé à des circonstances beaucoup moins contraires. La réponse réside probablement dans le fait que les enfants les plus solides et avec du ressort, de par leur constitution, sont capables de surmonter même une tension intense et prolongée. Cependant, chacun a un point de rupture. La personnalité plus malléable de l'enfant est plus vulnérable et en conséquence plus susceptible d'être faussée de façon irréparable que celle de l'adulte plus mûr. En plus des différences innées dans la stabilité constitutionnelle et le potentiel intellectuel, le développement de chaque enfant est aidé ou entravé par les possibilités qui lui sont offertes par son foyer et son école de faire des choix appropriés et de faire face à des conflits résolubles.

Un exemple pourrait peut-être aider à illustrer la manière dont des causes multiples expliquent les difficultés d'éducation et les problèmes de comportement de l'enfance. Les voitures existent sous toutes les formes et toutes les tailles : quelques-unes, comme les Land Rovers, peuvent s'accommoder des terrains les plus accidentés : d'autres sont si fragiles que même des bosses relativement peu importantes sur la route amèneront vite des ennuis ; d'autres cependant sont excellentes dans leur genre, telles que les Rolls-Royce, bien que non destinées à voyager sur des routes de campagne non entretenues. Deuxièmement, non seulement les routes elles-mêmes diffèrent, mais elles deviennent brusquement dangereuses de temps en temps en raison d'inondations, d'effondrements ou d'autres « actes du ciel ».

Troisièmement, les conducteurs diffèrent non seulement dans leurs aptitudes effectives, mais aussi dans leur compréhension et même leur intérêt pour ce qui fait cliqueter le moteur ; quelques-uns s'en tireront bien avec un temps favorable et des routes en bonne condition, quelques-uns excelleront quelles que soient les conditions et d'autres seront un danger pour eux et pour les autres usagers de la route parce qu'ils n'ont qu'un faible sens de la route, des réactions trop lentes ou trop rapides, et un manque de compréhension de ce qu'il est raisonnable d'attendre du modèle particulier qu'ils conduisent. En fait, la majorité des accidents sont causés par les imperfections humaines plutôt que par des défauts dans la conception, les performances ou les capacités de la voiture.

Remplaçons maintenant les voitures par les enfants ; quelques-uns naissent vigoureux et avec du ressort ; d'autres sont vulnérables, peut-être en raison de facteurs génétiques ou de quelque faiblesse neurologique légère, mais plus souvent en raison d'expériences vécues insatisfaisantes qui les laissent mal équipés pour affronter les tensions ultérieures ; une petite minorité naît réellement en mauvais état. A la place de la route, mettons la vie qui sera pour la majorité raisonna-

blement sans heurts avec seulement des « bosses » occasionnelles, mais qui, pour quelques-uns, peut apporter des difficultés et même le désastre.

Enfin, remplaçons le conducteur par les parents et les professeurs. Personne ne niera que la voiture la mieux fabriquée, la plus sûre, peut devenir un danger dans les mains d'un conducteur inexpérimenté, hésitant, égoïste, impulsif, agressif, négligeant ou simplement stupide et insuffisant d'une manière générale, ni que le conducteur responsable et très doué prend sa tâche sérieusement, consacrant temps et réflexion pour obtenir le meilleur rendement dont son véhicule est capable et apporte un soin constant à un usage et à un entretien appropriés.

Naturellement, ni les parents, ni les professeurs ne maltraitent délibérément les enfants ; la grande majorité sont très attentifs et soucieux de bien faire. Mais pourquoi est-il supposé que parce que nous avons tous été des enfants, nous savons quelle est la meilleure façon de favoriser le développement de notre propre descendance ? La plupart des gens n'accepteraient pas cet argument identique : parce que nous avons tous été à l'école, nous pourrions en conséquence être des professeurs valables sans avoir besoin d'une formation professionnelle prolongée. Quoique les analogies ne doivent pas être poussées trop loin, est-ce qu'une certaine préparation au rôle de parent ne semble pas nécessaire pour accroître notre connaissance des besoins du développement de l'enfant ?

V. — CONSÉQUENCES DE L'ÉCHEC
DANS LA SATISFACTION
DES BESOINS DE L'ENFANT

Si l'un des besoins de base reste insatisfait — ou satisfait de manière inadéquate — le développement peut alors être stoppé ou dévié. En pratique, il est vraisemblable que si un besoin reste insatisfait d'autres le seront aussi, mais dans ce qui suit les conséquences probables seront discutées séparément. Il est également probable qu'il existe un niveau optimal de satisfaction des besoins si bien que « trop » pourrait aussi être nocif. Cette question sera aussi prise en considération mais plus brièvement.

« Nous avons tout essayé... Nous les traitons tous de la même manière... Nous avons donné à l'enfant tout ce qu'il désire ! » Ces trois remarques sont souvent entendues quand les parents demandent de l'aide pour un enfant difficile. La première suggère une attitude inconsistante avec des oscillations entre la sévérité et l'indulgence... La deuxième néglige le fait que les frères et sœurs ne sont pas « tous pareils », mais que leur âge et leur personnalité sont différents et que, en conséquence, leurs besoins individuels sont différents... La troisième remarque suggère que les parents ont essayé de compenser d'une manière extravagante matérielle et hors de propos leurs difficultés à satisfaire les besoins émotionnels de l'enfant (Berry, 1972).

LE BESOIN D'AMOUR ET DE SECURITE

Quand ce besoin n'est pas satisfait de manière convenable, les conséquences peuvent être désastreuses dans le futur, à la fois pour l'individu et pour la société. Les prisons, les hôpitaux psychiatriques, les maisons de redressement et les écoles pour inadaptés comptent une proportion élevée d'individus qui, dans leur enfance, ont manqué de soins cohérents, continus et attentifs, ou, ce qui est encore pire, étaient détestés et rejetés. Leur nombre est élevé aussi parmi les individus chroniquement

inemployables et parmi ceux que j'ai appelés les « inadaptés doués » (Pringle, 1970).

De tels jeunes sont une démonstration du fait que le rejet parental n'est ni la prérogative d'aucune classe sociale, ni nécessairement lié à un désavantage socio-économique. L'existence d'un enfant non désiré peut être plus facilement décelée dans les familles dont les autres problèmes ont déjà nécessité l'intervention d'un quelconque service d'aide. Dans les foyers des classes moyennes ou supérieures aisées, la privation émotionnelle est rarement soupçonnée ou détectée ; pour un maître perspicace, les signes sont très évidents, bien que très souvent ce soit l'enfant lui-même qui est blâmé pour son comportement difficile et son absence de progrès, étant étiqueté « non coopératif », distrait, « paresseux » ou « retardé ».

La colère, la haine et le manque d'intérêt pour les autres sont des réactions probables au fait de n'être pas aimé et d'être rejeté. Le vandalisme, la violence et la délinquance sont souvent une extériorisation de ces sentiments. A l'état embryonnaire, ces réactions peuvent être constatées quand un jeune enfant qui a été réprimandé ou a reçu une gifle donne des coups de pied à son ours en peluche ou à la table. A travers des relations aimantes, les enfants peuvent apprendre à contrôler leur colère et plus tard l'utiliser de façon constructive durant l'adolescence et l'âge adulte ; sans affection, elle reste primitive et devient de plus en plus haineuse et vindicative.

Est-ce qu'on peut donner trop d'amour et de sécurité à un enfant ? Dans un sens, cela peut arriver lorsqu'un parent bâtit un lien si étroit et si exclusif qu'il peut devenir impossible par la suite de s'en libérer ou même de le partager. En conséquence, les chances d'une future indépendance émotionnelle peuvent être mises en péril, ainsi que l'établissement de relations sexuelles et parentales mutuellement satisfaisantes. Trop de sécurité — être pour ainsi dire entouré de coton d'une manière protectrice — peut rendre un enfant trop craintif pour qu'il s'aventure à affronter les incertitudes d'un monde moins sûr et moins protecteur.

Il n'y a pas si longtemps, on pensait que les enfants s'attachaient à leur mère surtout parce qu'elle leur procurait leur nourriture. Cette théorie de « l'amour-buffet » a été réfutée par les travaux de Harlow sur les singes et par les études de Bowlby sur le comportement de l'attachement. Actuellement le pendule peut avoir balancé si loin de l'autre côté que l'on risque de négliger l'importance de la nutrition dans ce contexte. Des témoignages récents suggèrent qu'une ration alimentaire insuffisante est probablement une des causes importantes du nanisme chez les enfants issus de foyers indifférents ou rejetants.

Le concept de privation maternelle.

La monographie de Bowlby préparée pour l'Organisation Mondiale de la Santé en 1951 sur la privation maternelle a été une étape majeure, et les travaux qui ont suivi ont continué à jeter la lumière sur la nature des soins maternels. Les nombreuses études entreprises depuis lors, à la fois sur les humains et sur les animaux, témoignent de l'influence remarquable de sa pensée.

L'affirmation que Bowlby a fait sienne, que la nature de la première relation émotionnelle de l'enfant avec sa mère est d'une importance vitale, qu'il a besoin d'établir un « lien » durable et que, si ce lien est irrévocablement brisé ou n'a jamais été établi de façon satisfaisante, le développement physique, intellectuel et social ultérieur peut être alors sérieusement et durablement affecté ; tout cela est maintenant généralement accepté, comme l'est l'évidence que si un enfant n'a pas eu la possibilité de s'attacher étroitement à une image de la mère toujours identique pendant les trois premières années de sa vie, il peut devenir un psychopathe ou une « personnalité dépourvue du sens de l'affection ».

La controverse a cependant continué à entourer ses vues. Trois aspects particuliers ont été remis en question. D'abord certains nient que la privation des soins maternels cause inévitablement des dommages permanents ; par exemple, on prétend que le retard mental peut être atténué par une éducation appropriée dans la seconde enfance en dépit d'une grave privation dans la petite enfance (Clarke et Clarke, 1973). Ensuite, on se demande si tous les enfants sont également sensibles aux effets dénaturants d'une telle privation. En fait, Bowlby lui-même a dit qu'un petit nombre d'enfants seulement sont gravement atteints pour la vie. Il existe vraisemblablement des différences dans la sensibilité à la tension ; il est également important de noter qu'il a été démontré que l'âge de l'enfant et le stade de développement, aussi bien que le degré et la durée de la privation maternelle sont d'une importance cruciale (Pringle, 1971).

Enfin, on a affirmé que le terme lui-même est imprécis. Il suggère qu'il y a eu une perte, alors que dans beaucoup de cas l'enfant n'a jamais reçu des soins continus et aimants, c'est-à-dire qu'il en a toujours manqué ; dans d'autres cas, la qualité des soins a été insuffisante ou dénaturée ; si une relation avait été établie, elle peut avoir été interrompue pendant des périodes plus ou moins longues. Chacune de ces situations est susceptible d'avoir des effets différents sur le développement de même que la nature des relations mère-enfant avant l'expérience de la séparation.

Accessoirement, la question de l'amour et de la sécurité est invariablement discutée à l'intérieur du contexte de la relation mère-enfant parce que c'est la situation habituelle dans les pays développés. Cependant, il n'est pas prouvé que — si la mère est partie pour travailler — le père ne pourrait pas satisfaire ce besoin et élever aussi bien les enfants, étant donné les attitudes appropriées, à la fois de sa part et de celle de la société. On s'attendrait alors à ce que la privation paternelle tôt dans la vie d'un enfant ait des conséquences semblables à la privation maternelle.

Dans sa récente réévaluation de la « privation maternelle », Rutter (1972) suggère que ce concept

devrait être maintenant abandonné. On peut considérer comme suffisamment démontré que de mauvais soins donnés aux enfants au début de la vie peuvent avoir de « mauvais » effets, à la fois à court et à long terme. Il est nécessaire maintenant de définir plus précisément les différents aspects de la mauvaise qualité de ces soins, ainsi que l'analyse de leurs effets séparés et les raisons pour lesquelles les enfants y répondent différemment.

On pourrait se demander s'il ne serait pas sage d'abandonner ce concept jusqu'à ce que la recherche supplémentaire que demande Rutter ait été effectuée et jusqu'à ce que des termes permettant d'établir une distinction plus grande soient disponibles.

Dans l'esprit de l'auteur, il est plus urgent de chasser deux idées fausses qui ont eu des conséquences déplorables. Toutes deux sont basées sur une mauvaise interprétation des théories de Bowlby. Lorsqu'il a insisté sur la nécessité d'une relation chaude, intime et continue, on a compris que la même personne devrait s'occuper de l'enfant sans interruption vingt-quatre heures sur vingt-quatre. En fait, il a toujours soutenu qu'il est sage d'habituer même les très jeunes enfants à être gardés parfois par quelqu'un d'autre ; cependant beaucoup de mères continuent à se sentir coupables lorsqu'elles recherchent une « évasion » courte et temporaire.

La deuxième idée fautive se trouve dans le dicton : « Mieux vaut une mauvaise famille qu'une bonne institution ». Alors qu'il n'y a aucune preuve pour soutenir cette affirmation, elle a conduit à des réticences officielles à retirer les enfants même de foyers effroyablement mauvais. Cette théorie ignore les facteurs les plus importants dans les soins maternels, c'est-à-dire la qualité, la stabilité et l'intensité. Au contraire, elle considère comme un postulat qu'il existe un lien puissant, généralement appelé « le lien du sang ». Une fois encore, il n'existe pas de preuves en faveur de ce mythe.

Les connaissances actuelles montrent plutôt que de bons soins maternels (ou paternels, également), ne dépendent pas de la parenté biologique et n'en sont pas nécessairement la conséquence.

Qu'il en soit ainsi est démontré par les résultats généralement très satisfaisants obtenus quand les enfants sont placés dans des foyers adoptifs. Qui plus est, il a été abondamment prouvé qu'il en est ainsi même quand un enfant a été soumis avant le placement à des expériences potentiellement handicapantes telles que tension prénatale, soins institutionnels précoces, désintérêt parental, mauvais traitements ou même une combinaison de tous ces éléments (Kadushin, 1970 ; Pringle, 1966 ; Seglow, Pringle et Wedge, 1972 ; Skeels, 1966 ; Skodak et Skeels, 1949).

Les effets de la privation maternelle.

Inévitablement l'information sur la relation entre les soins maternels et la santé mentale des enfants provient essentiellement de deux sources : des observations cliniques de personnes s'intéressant aux enfants émotionnellement perturbés et des études psychologiques rétrospectives comparant le développement des enfants élevés par leur famille avec celui d'enfants qui ont grandi, privés d'un foyer aimant et sécurisant. Méthodologiquement, il aurait certainement été plus concluant de faire des études objectives du comportement au sein même de la famille dans l'environnement « naturel » du foyer ; cela est évidemment impossible. Des expériences contrôlées pour explorer les effets des différents types de privation maternelle sur les bébés humains sont, naturellement, tout à fait inacceptables.

De telles expériences, cependant, ont été effectuées sur des bébés singes. Les résultats sont très nets, saisissants et convaincants. Plusieurs générations de singes ont été élevées dans des conditions très variées de privations : privation partielle ou totale de soins maternels, éducation en isolement total, éducation avec d'autres petits sans mère et en variant le début de ces situations variées. Ce travail a été poursuivi assez longtemps pour qu'on puisse voir si les expériences subies dans l'enfance ont des effets persistants dans l'âge adulte (Harlow et Griffin, 1965 ; Harlow et Harlow, 1969 et 1970).

Les résultats laissent à penser que le contact corporel (et non la nourriture) est l'unique exigence fondamentale pour que le jeune enfant s'attache à sa mère. Beaucoup plus importante, cependant, a été la découverte que « les singes qui n'ont pas connu d'affection ne peuvent jamais développer ni un comportement sexuel ni un comportement maternel normaux et sont voués à être toute leur vie des échecs

sociaux ». Ceci s'appliquait également aux singes mâles et femelles. Les femelles qui se trouvèrent enceintes — grâce à l'obstination de mâles élevés normalement — devinrent des mères sans espoir, sans secours et sans cœur : soit qu'elles ignorent leurs petits, soit qu'elles les maltraitent brutalement.

Des études sur d'autres animaux, tels que des rats et des chèvres, ont donné des résultats semblables. Ces découvertes sont assez frappantes pour étayer fortement l'hypothèse que la privation d'amour et de sécurité dans les premiers temps de la vie peut très bien avoir des conséquences semblables à long terme chez l'homme ; cependant pour connaître leur nature exacte, il faut attendre les conclusions de recherches ultérieures.

Relations familiales détériorées.

L'importance des relations dans le développement optimal de l'enfant a été implicite tout au long de ce qui a été dit jusqu'ici. Nous jetterons maintenant un regard plus approfondi sur ce que l'on sait des effets à long terme de relations sévèrement ou chroniquement perturbées, que ce soit à la maison ou à l'école.

Le climat émotionnel du foyer dépend largement du succès du mariage des parents, et une incompatibilité de tempérament intellectuelle ou sexuelle amène souvent une atmosphère tendue, voire même des querelles ouvertes. Même quand l'enfant n'y est pas délibérément mêlé, sa propre adaptation en sera vraisemblablement affectée. De même, si un des parents est insuffisant ou malade mentalement, cela affectera non seulement la situation du couple mais aussi les capacités parentales du partenaire atteint.

L'enfant d'un foyer dissocié est susceptible de devenir lui-même émotionnellement perturbé ou anti-social et assez souvent scolairement retardé aussi. Un parent querelleur, insuffisant ou perturbé est un piteux modèle d'adulte. Les preuves s'accumulent actuellement que l'hostilité des parents a un effet particulièrement nocif sur le développement ultérieur de l'enfant et spécialement sur ses possibilités d'avoir, lorsqu'il sera adulte, une attitude aimante et non égoïste dans les relations parentales. Ainsi l'hostilité des parents se perpétue d'une génération à l'autre dans ce qui est un véritable cercle vicieux.

Plusieurs études menées en Grande-Bretagne comme aux Etats-Unis montrent que les parents qui violentent ou blessent d'une manière ou d'une autre leur bébé ont plusieurs traits en commun : ils ont été traités de manière semblable ; même s'ils n'ont pas subi tout à fait les mêmes violences, ils ont tous été privés de bons soins maternels et ont

été soumis à des critiques constantes de la part de leurs parents. En tant qu'adultes, ils fondent de grandes espérances sur leur bébé : son incapacité à se conformer à leurs demandes d'obéissance est ressentie comme une provocation volontaire et délibérée ; les pleurs du bébé sont ressentis comme un refus d'aimer ses parents ; une rigueur de vie masochiste résulte de mesures sévères pour la « discipline » à un âge totalement inapproprié. Souvent aussi le parent violent est socialement isolé et ne peut trouver dans son partenaire l'accomplissement de besoins insatisfaits (Kempe, 1962 ; Hughes, 1967 ; Helfer et Kempe, 1968 ; Court, 1969 ; Skinner et Castle, 1969).

Inévitablement le traitement d'un tel parent est à la fois difficile et long. Cela amène à poser des questions extrêmement complexes. Celles-ci, d'une manière générale, ne sont pas envisagées actuellement de façon réaliste. De plus, elles sont considérées plus du point de vue du parent violent que de celui de l'enfant et de son bonheur à long terme. Et pourtant, le salut futur de l'enfant maltraité ne devrait-il pas être d'une importance primordiale ? Punir le parent n'aide ni lui-même ni l'enfant ; cependant renvoyer le bébé dans un foyer dangereux où il y a des risques élevés de nouvelles violences et de blessures, à la fois physiques et émotionnelles, semble encore moins justifiable.

L'appréhension d'une tension entre personnes et (pour l'enfant) d'un conflit insoluble tend à contrarier un apprentissage réussi. De même, des relations insatisfaisantes avec les parents peuvent rendre l'établissement de bonnes relations avec d'autres images de l'autorité plus difficile ; ceci sera probablement particulièrement vrai en ce qui concerne les relations avec les professeurs étant donné que l'enfant les ressent comme étant « in loco parentis ».

Un trouble mental parental sera très probablement suivi de troubles du comportement chez les enfants quand le parent montre des anormalités de la personnalité durables... L'implication de l'enfant dans les symptômes de maladie parentale semble véritablement cruciale... Les enfants dont les deux parents sont malades ou lorsque la maladie parentale est accompagnée de la rupture du mariage semblent spécialement en danger (Rutter, 1966).

Evidemment, les facteurs génétiques prédisposant à une maladie mentale chez l'adulte peuvent aussi jouer un rôle dans la perturbation de l'enfant mais les témoignages existants laissent entendre que cela n'est pas un facteur de premier plan.

Il est prouvé aussi, que dans les foyers où le père a été absent durant de longues périodes ou de façon permanente, les garçons courent plus de risques de devenir délinquant et les filles d'avoir un enfant illégitime ; mais jusqu'ici on sait peu de choses sur l'âge auquel l'absence

est particulièrement nocive ou cause relativement moins de dégâts. La mort d'un des parents semble avoir un effet retardé ou « assoupissant » : les enfants privés d'un parent dans leurs premières années mais non dans la prime enfance semblent les plus en danger mais souvent la perturbation émotionnelle ne se développe pas avant l'adolescence. Il en est particulièrement ainsi quand le parent du même sexe est mort, peut-être parce que cela prive l'enfant d'un modèle de comportement adulte quand il atteint la maturité (Rutter, 1966).

Il semble qu'il y ait un lien particulièrement étroit entre l'arrière-plan familial, les réussites scolaires de l'enfant et son comportement anti-social (West, 1969 ; West et Farrington, 1974).

Dans deux études à long terme dans lesquelles des groupes assez étendus de jeunes délinquants ont été suivis, respectivement pendant huit et trente ans, il a été constaté que les jeunes sérieusement anti-sociaux et particulièrement récidivistes avaient montré ces tendances alors qu'ils étaient encore assez jeunes, qu'une proportion élevée venaient de foyers indifférents, dissociés ou brisés ; que la majorité avaient des pères exerçant une profession semi-qualifiée ou non qualifiée et que les enfants eux-mêmes avaient des capacités limitées et des réussites scolaires encore plus faibles (Robins, 1966 ; Wolfgang et al., 1972).

L'affection envers les enfants et leur acceptation ne sont, naturellement, la prérogative d'aucune classe sociale ; les relations familiales détériorées ne sont pas non plus réservées à une couche quelconque de la société. Cependant, elles peuvent apparaître plus facilement quand une famille est assaillie de problèmes sociaux et économiques, qui viennent à la connaissance des services d'aide. Etant donné que des relations altérées sont presque inévitablement plus fréquentes là où se rencontrent de tels problèmes, les enfants de foyers démunis socialement et économiquement courent de plus grands dangers.

Ils courent aussi de plus grands risques éducationnels.

Même encore maintenant, alors qu'on a tant écrit et qu'on en sait tant sur les causes de l'inadaptation sociale et personnelle, l'école se révèle souvent pour quelques jeunes malchanceux comme une expérience pénible et quelquefois cause de dommages irréversibles... Ni la délinquance, ni l'inadaptation ne sont uniquement les résultats de la vie scolaire, cependant l'effort et la tension occasionnés par une éducation classique peuvent produire de tels résultats chez les enfants qui sont particulièrement sujets à la tension ou qui sont déjà perturbés émotionnellement... Il est tout à fait impossible d'estimer la somme des souffrances qui sont encore infligées aux enfants à l'école (ainsi que dans leurs propres foyers) (Mays, 1974).

Le plus grand mal est sans doute causé par les professeurs qui détruisent la confiance de l'enfant par une critique constante et par

l'ironie et qui tuent sa joie d'apprendre par un enseignement mortellement ennuyeux, un souci permanent des notes et une sélection rigide et qui s'intéressent à lui seulement en tant qu'élève et non en tant qu'individu. Les écoles secondaires sont plus susceptibles de causer de tels dommages que les écoles primaires car l'enseignement y est généralement plus orienté vers le sujet que centré sur l'enfant.

LE BESOIN DE NOUVELLES EXPERIENCES

Sur et sous-estimation peuvent toutes deux avoir des effets nocifs, même chez les adultes. Une des pires punitions est la réclusion solitaire qui prive l'individu d'interaction sociale et réduit sérieusement la stimulation sensorielle et intellectuelle ; même un environnement monotone ou restreint est difficile à supporter (ceci a été démontré par les expéditions polaires et par des recherches dans l'armée), produisant dépression, angoisse, irritabilité et une rupture dans la capacité de penser clairement. Des conséquences tout à fait semblables peuvent aussi résulter d'une sur-stimulation.

De nouvelles recherches seraient nécessaires pour connaître les différentes conséquences exactes que peuvent avoir une éducation enrichissante ou appauvrissante.

Cependant l'effet sur l'intelligence d'environnements situés aux deux extrêmes est estimé au bas mot à environ vingt points de Q.I., ce qui pourrait représenter la différence entre une vie en institution pour les subnormaux ou une vie productive dans la société ou encore la différence entre une profession libérale et une occupation de niveau semi-qualifié ou non qualifié (Bloom, 1964).

Sous-stimulation.

Plus la vie est calme et terne, plus il est probable que surviendront l'ennui, la frustration et l'inquiétude. Cela est clairement démontré par le contraste entre l'ardeur, la vivacité et la vitalité des tout-petits dont la vie est remplie d'expériences et de défis nouveaux d'une part et le manque de motivation et l'ennui des adolescents qui n'ont rien à faire et nulle part où aller d'autre part. L'environnement urbain dans lequel vit maintenant la majorité de la population est hostile aux jeunes ; ils ont peu de liberté ou de sécurité pour explorer ou expérimenter particulièrement sans la surveillance de l'adulte.

Des maisons ou des appartements trop petits, des jardins ou des terrains de jeux classiques (si même il y en a) et des routes dangereusement encombrées restreignent sévèrement l'espace et la liberté pour jouer

sans surveillance. Réciproquement, les enfants qui ont le droit de vagabonder librement se trouvent bien trop facilement en conflit avec la loi en raison de leur curiosité et de leur sens de l'aventure. Cependant, créer des équipements adaptés à la fois aux jeux d'intérieur et d'extérieur et des activités de loisir est encore considéré comme une « fantaisie » d'un coût injustifiable. Mais les terrains d'aventures qui, de toute façon, sont peu nombreux et éloignés les uns des autres, sont rares, délimités et trop peu spacieux et offrent un rayon d'action trop restreint pour une réelle découverte.

En cherchant — légitimement — l'excitation de nouvelles expériences là où on a peu de chances d'en trouver, les expériences défendues, risquées ou dangereuses sont susceptibles d'acquérir une auréole d'audace et d'excitation. Ce qui peut commencer comme une farce — un accès de bonne humeur et le désir d'aventure — ne peut tourner que trop facilement en vandalisme ou autre acte de délinquance.

Il ne semble pas chimérique de suggérer, bien que cela reste à prouver, que quelques escapades d'adolescents qui dégèrent en crime sont des jeux d'enfants menés avec des moyens d'adultes et que le besoin exagéré de s'identifier avec un groupe est une réaction à une expérience dépersonnalisée et incomplète d'une communauté humaine... Cependant une réelle provocation est relativement rare, en dépit de l'attention qu'elle reçoit de la part de la justice et de la presse, et le nombre des délinquants juvéniles s'élève à moins de 3 % du groupe d'âge (Wall, 1968).

Chez le jeune enfant, une insuffisante stimulation sensorielle peut retarder ou même léser le développement, y compris le développement intellectuel.

Au cours des dernières années, le concept de l'intelligence de l'enfant a, en fait, revêtu un nouvel aspect. Des différences individuelles marquées ont été observées relativement tôt pendant la première année de vie du bébé et il est prouvé qu'elles sont vraisemblablement dues aux effets de la stimulation sociale (Kagan, 1971). Si des études ultérieures confirment ces observations, des mesures thérapeutiques seront-elles nécessaires avant même que l'enfant ait quitté son berceau ?

Le seul facteur, et en fin de compte décisif, favorisant le développement intellectuel est probablement la qualité de l'environnement parlé de l'enfant : non seulement la fréquence mais aussi la pertinence, la clarté et la richesse de la conversation. L'élément essentiel est la réciprocité de langage entre l'enfant et l'adulte, ce dernier amorçant ou relançant la conversation. C'est pourquoi il est insuffisant que l'enfant soit simplement en présence des adultes ou qu'il écoute seulement la conversation (à la télévision par exemple).

Cela est démontré par les capacités verbales comparativement plus limitées des enfants des marinières ou des nomades ainsi que des enfants élevés dans des familles nombreuses ou de ceux dont les possibilités verbales sont très limitées (Davie, Butler et Goldstein, 1972 ; Douglas, 1964 ; Douglas, Ross et Simpson, 1968 ; Prosser, 1973 ; Rutter et Mittler, 1972).

Ces enfants ont plus de contacts avec les autres enfants qu'avec les adultes ; leur environnement verbal est moins riche et peut-être aussi moins clair — parce qu'il y a un bruit qui concurrence la parole venant soit des autres enfants soit de la radio ou de la télévision constamment branchées et ces enfants trouveront probablement un moins vif plaisir dans le langage en tant que moyen de pensée et de communication. En conséquence, l'acquisition des capacités verbales est affectée défavorablement et cela, à son tour, affecte la capacité de répondre à une éducation classique, en particulier à apprendre la lecture et l'écriture — ces pierres de touche à des progrès scolaires ultérieurs.

Le langage a deux rôles principaux. C'est d'abord un système de communication — un moyen de partager des idées et des informations avec les autres ; son second rôle et probablement le plus important réside dans le contrôle de la pensée et à travers elle, du comportement. Ceci ne veut pas dire qu'il ne peut y avoir de pensée sans langage, mais plutôt que la pensée reste appauvrie sans le langage, peut-être, au vrai sens du terme sous-humaine. Le langage est à la pensée ce qu'un catalyseur est à une réaction chimique : il la fait valoir, l'accélère et la facilite. Il reste à étudier en détail la manière dont les enfants apprennent exactement à intérioriser le langage en pensée (le Russe A. R. Luria étant une des têtes de file de ces études) ; quelques linguistes, il faut le noter, remettent en question la valeur de ces théories psychologiques.

Désavantages culturels et linguistiques.

Au cours des dix dernières années le développement du langage est devenu un sujet d'intérêt majeur pour les éducateurs, les psychologues et les sociologues ; le concept de désavantage culturel et linguistique est devenu toutefois un sujet de controverse politique intense. Dans les années cinquante (et, jusqu'à un certain point encore maintenant, voir Jensen, Shockley et Eysenck), les théories sur l'intelligence et l'évaluation de l'intelligence étaient le centre de débats semblables. La théorie courante de plus en plus acceptée est que les tests sont parmi les outils les plus utiles pour évaluer le niveau de fonctionnement

d'un enfant à un moment donné dans les zones de performance pour lesquelles un test particulier a été établi — ni plus, ni moins ; une minorité continue à les voir comme un mauvais outil de l'élitisme du capitalisme ou des classes moyennes et en conséquence soutient qu'ils devraient être supprimés.

On sait depuis au moins trente ans que les enfants qui grandissent dans des environnements non stimulants — que ce soit leurs propres foyers ou des institutions — ont souvent des facilités de langage limitées. Mais les années soixante ont vu une poussée d'intérêt pour la linguistique et la naissance d'une nouvelle hypothèse, à savoir que le langage forme non seulement la pensée, mais aussi (à travers d'autres processus variés) la classe sociale (Berstein, 1961 et 1972). Cela va beaucoup plus loin, naturellement, que le fait de dire que le langage révèle la classe sociale et pose en postulat que les différents modes de langage, utilisés de manière caractéristique par les classes moyennes et les classes ouvrières amorcent et ensuite renforcent les différents types de comportement et de personnalité. Ainsi on croit qu'ils perpétuent la structure de la société elle-même. Ils ont été respectivement dénommés code « restreint » et code « élaboré » : le premier est une manière de parler stéréotypée, condensée, avec des phrases courtes et souvent incomplètes, généralement peu variées et peu détaillées ; tandis que le langage de la classe moyenne est tenu pour être juste le contraire. « L'enfant apprendra sa structure sociale de la même manière qu'il a appris à parler et cette structure deviendra la base de son expérience la plus profonde. »

Des études américaines récentes sont arrivées aux mêmes conclusions. Par exemple :

Etant donné ces deux réseaux différents de communication à l'intérieur de la famille, répétés des milliers de fois dans beaucoup de situations différentes dans les années préscolaires, les enfants de ces deux catégories familiales ne peuvent guère manquer d'entrer à l'école avec des capacités très différentes pour recevoir et traiter l'information, pour définir le monde, le comprendre, ou développer des méthodes pour le faire fonctionner (Hess et Shipman, 1965).

Pour développer au maximum leurs capacités intellectuelles, il est important de pouvoir motiver les enfants à être attentifs (Stinchcombe, 1969). Si ces vues sont acceptées, elles sembleraient donner la réponse à la question que se posent de plus en plus les éducateurs : pourquoi tant d'enfants des classes ouvrières échouent-ils à l'école en dépit du fait que le système d'éducation britannique s'ouvre de plus en plus ?

Il existe un éclatement largement idéologique dans quatre directions sur la manière de résoudre ce problème. En premier lieu, le porte-parole radical politiquement engagé soutient que ces théories sur le

rôle du langage servent à protéger les privilèges et le pouvoir de l'élite de la classe moyenne dirigeante, particulièrement à l'intérieur du système d'éducation. Qui plus est, il critique fortement la théorie elle-même sur nombre de plans, entre autres : on en connaît beaucoup trop peu sur le langage de la population ouvrière et ses relations avec la classe sociale en dépit de Bernstein et autres ; la méthodologie de recherche des entretiens enregistrés avec des mères empêche d'obtenir la richesse de la culture propre de la rue, obtenant à la place des réponses inarticulées atypiques ; les influences des autres agents puissants de socialisation, outre le foyer, l'école et le groupe d'âge semblable sont ignorées, depuis les mass-média jusqu'aux sectes non-conformistes et aux fanfares ; et une grande partie du langage des classes moyennes est de toute façon ampoulé, redondant, vide et manquant de vitalité (Baratz et Baratz, 1970 ; Barnes, Britton et Rosen, 1971 ; Labov, 1971).

En deuxième lieu, plusieurs réformateurs de l'éducation qui croient qu'un travail est possible à l'intérieur du système actuel réfutent l'accusation que les professeurs tendent à imposer les valeurs des classes moyennes aux enfants des classes ouvrières ; de toute façon, ils sont convaincus que les valeurs des classes moyennes renferment deux systèmes différents, l'un de promotion sociale et l'autre basé sur les intérêts intellectuels : ils vont souvent de pair étant donné que les performances universitaires sont parmi les principaux moyens d'améliorer le niveau social, mais il n'y a pas de lien inévitable ou intrinsèque entre eux.

Au lieu de cela, ils soutiennent que le devoir du professeur est d'élargir les horizons des enfants dont les foyers sont insuffisamment stimulants et de les initier à des modes de pensée et de raisonnement plus subtils et plus complexes. Le but est de les libérer des limites mentales de leur environnement et d'élargir leur éventail de valeurs, qu'ils pourront accepter ou refuser dans l'avenir. Ils soutiennent que préserver le *statu quo* social ou introduire une sorte d'apartheid éducationnel avec une éducation populaire basée sur la culture populaire de la classe ouvrière équivaldrait à isoler les cultures de classe les unes des autres ; l'une et l'autre de ces intentions servent à étouffer les aspirations des classes ouvrières à une vie intellectuellement et matériellement plus riche que l'éducation compensatoire cherche à encourager.

En troisième lieu, l'humaniste et l'environnementaliste progressistes regardent l'éducation compensatoire comme un moyen de surmonter les désavantages ou les privations « culturelles », « sociales » ou « linguistiques » ; plus elle est donnée tôt et plus la famille et en particulier la mère peuvent être impliquées et plus elle a de chances de réussir. En quatrième lieu, celui qui, conservateur et réactionnaire, croit dans l'hérédité, utilise le développement appauvri du langage pour justifier

le maintien de deux systèmes séparés d'éducation, l'un rigoureusement académique, l'autre professionnel ou pratique.

Bernstein lui-même (1971) semble tenir un double langage comme le montrent les citations suivantes extraites du même livre :

L'environnement linguistique normal de la classe ouvrière est un environnement de dépossession linguistique (p. 78). Le concept de l'« éducation compensatrice » sous-entend que quelque chose manque dans la famille et chez l'enfant... l'école doit « compenser » le quelque chose qui manque... et les enfants deviennent des petits organismes en déficit... Une fois que le problème est vu même implicitement de cette manière, il devient juste de forger les mots « privation culturelle », « privation linguistique », etc., et ensuite ces étiquettes font leur triste travail.

La confusion devient encore plus déconcertante lorsque l'on examine l'usage que fait Bernstein du terme de classe ouvrière. D'un côté, il dit que son concept de privation linguistique s'applique seulement à la classe ouvrière non qualifiée, mais de l'autre il affirme que ce concept concerne 29 % de la population. Cependant, selon la classification professionnelle de l'administration, les travailleurs non qualifiés représentent 8 % et les semi-qualifiés 20 % de la population. Et ni la totalité, ni même la majorité des enfants des foyers non qualifiés des classes ouvrières ne sont privés linguistiquement ou éducationnellement par définition.

Cela a été à nouveau démontré par les résultats de la N.C.D.S. (Davie, Butler et Goldstein, 1972) : en ce qui concerne les capacités orales, environ 40 %, et en ce qui concerne les performances en lecture, environ 48 % des enfants dont les pères ne sont pas qualifiés étaient estimés par leurs professeurs comme en dessous de la moyenne (et respectivement 10 % et 7 % très en dessous) ; les proportions étaient quelque peu inférieures pour les enfants dont les pères sont semi-qualifiés. En d'autres termes, les conclusions de Bernstein sembleraient s'appliquer au maximum à quelque 10 % plutôt que presque 30 % de la population. Et ces difficultés d'apprentissage ne sont réservées à aucune classe exclusivement ; même dans les classes sociales I et II, on a constaté qu'environ 15 % des enfants ont un niveau oral et 13 % un niveau de lecture en dessous de la moyenne (mais seulement environ 2 % étaient d'un niveau très bas).

A mon avis, une stimulation intellectuelle et une stimulation du langage insuffisantes sont un problème aussi réel que la malnutrition l'était autrefois. Et, de façon semblable, une telle sous-nutrition est vraisemblablement le résultat d'un environnement général défavorable : mauvaises conditions de logement, bas revenus, soins physiques encore plus mauvais, structure familiale instable et foyer culturellement défavorisé amenant à la malnutrition intellectuelle.

D'un côté, on ne saurait remédier par l'école seulement aux conséquences de ces handicaps complexes et agissant les uns sur les autres ; d'un autre côté, beaucoup d'écoles secondaires fabriquent les dommages par leur organisation centrée sur le sujet qui laisse peu de place à l'interaction personnelle minimale entre professeur et élève et par un programme qui trop souvent a peu de rapport avec leurs propres intérêts ou leur vie à venir.

Quant aux programmes américains « enrichissants » ou « compensatoires » *, ils ont été lancés avec des espoirs trop grands (et ils étaient souvent aussi trop « spécifiques du symptôme »). Actuellement, ils sont rejetés avec une déception tout aussi peu justifiée. Il était irréaliste d'espérer que quelques heures supplémentaires de classe, pendant un an ou deux, plus quelques excursions, pourraient équilibrer la balance à l'encontre de facteurs aussi pesants que la pauvreté, l'ignorance, la maladie et le désespoir auxquels les enfants ont été exposés pendant des années et dans lesquels ils continuent à vivre.

Ces programmes spéciaux n'ont pas réussi à rendre les enfants défavorisés capables de rattraper les niveaux académiques qui peuvent être mesurés, en particulier en ce qui concerne les quotients intellectuels qui étaient souvent le seul critère utilisé. Néanmoins, comme le dit en conclusion le massif rapport Coleman (1966), on constate quelques apports telles qu'une attitude plus favorable à l'égard de l'école. En fait, toute expérience enrichissante doit être comptée comme un gain net.

L'aide urbaine et les programmes de zones de priorité à l'éducation dans le Royaume-Uni semblent avoir eu un impact quelque peu supérieur, mais il est trop tôt pour juger de leur efficacité à long terme pour stimuler le développement de l'intelligence et du langage (Halsey, 1972). Un réel changement demanderait une approche soutenue à plusieurs ramifications, y compris l'aide et l'implication des parents ; même alors, des changements rapides ou spectaculaires sont hautement improbables.

Sur-stimulation.

Chez le jeune enfant, la sur-stimulation peut conduire à une excitation, une tension, un épuisement incontrôlable, et à un sommeil perturbé. Chez l'adulte aussi, la capacité de faire face peut se détériorer s'il doit

* Les programmes pré-scolaires américains « enrichissants » tendaient à réduire les différences de développement entre les enfants défavorisés et les enfants plus favorisés par le biais des écoles maternelles, de groupes mères/enfants et de visites à domicile.

affronter des événements, des relations ou des objets peu familiers ou non prévisibles à un rythme trop intense. Cela est démontré, par exemple, par le voyageur qui souffre d'un « choc culturel » quand il est plongé dans un environnement étranger sans préparation suffisante. La nécessité de s'adapter rapidement et à plusieurs reprises à des conditions changeantes provoque une désorientation et une distorsion de la réalité, l'anxiété ou une extrême irritabilité ; par la suite, fatigue, apathie et repli peuvent survenir.

Un bombardement sensoriel peut avoir des effets aussi dévastateurs que les privations (et on l'utilise dans des buts semblables dans le lavage de cerveau politique). Dans les premiers mois de la vie, une des fonctions d'une bonne attitude maternelle est d'agir comme un filtre ou une barrière pour éviter la sur-stimulation ; cependant, plus tard, quelques jeunes semblent chercher une surabondance de sons et de mouvements dans les discothèques, peut-être parce qu'il n'y a pas assez de stimulation dans leur vie quotidienne.

Parallèlement, au niveau de la connaissance et de la prise de décision, l'attention s'égaré et les performances se détériorent à l'école ou au travail quand il y a une stimulation insuffisante ; cependant, s'il y a trop à apprendre ou à comprendre — ou si à l'usine la courroie de transmission tourne trop vite — alors la confusion, les erreurs, la tension et la frustration apparaissent. La recherche a montré que, quelle que soit la tâche, il y a pour chaque individu un niveau optimum de stimulation et qu'un excès prononcé conduit à la tension et à l'inadaptation (Miller, 1964 ; Sargeant, 1963 ; Selye, 1966).

La thèse a été récemment avancée que la société contemporaine plonge la tête la première dans un changement qui s'accélère et est impossible à maîtriser et que, à moins que l'on prenne des mesures pour préparer les jeunes — et la communauté en général — à y faire face, une condition nommée « le choc du futur » en résultera (Toffler, 1973). Cette condition est définie comme « la détresse, à la fois physique et psychologique, qui résulte d'une surcharge des systèmes d'adaptation physique de l'organisme humain et de ses processus de prise de décision... C'est la réponse humaine à la sur-stimulation ».

Sur le postulat que notre société devient une société « sacrifiée » dans laquelle les choses, les gens et les formes organisationnelles deviennent disponibles, Toffler suggère que les enfants sont entraînés très tôt à être « ballottés et désaffiliés » en raison des déménagements fréquents, de la perte de leurs amis et du taux élevé de remplacement parmi les professeurs. En même temps, « notre vision d'avenir sur l'éducation n'est pas équilibrée. A l'école, nous entrons lourdement dans le passé, au minimum dans le présent et pas du tout dans l'avenir ». La vitesse

croissante du changement impose un nouveau rythme de vie où la maîtrise de nouvelles situations devient essentielle à des intervalles toujours plus rapprochés. Pour certains cette « surcharge » mène à une rupture confusionnelle ; un des signes en est, d'après Toffler, l'usage grandissant des tranquillisants et des stupéfiants, la montée du mysticisme, la révolte des jeunes, les accès périodiques de violence et de vandalisme et la politique de nihilisme et d'anarchie.

La « foire d'empoigne » joue probablement un rôle capital dans l'aliénation et le refus des jeunes issus de familles apparemment de « bonne » classe moyenne. Poussés par des parents qui ne pensent qu'au rang social et au succès vers ce qu'ils considèrent comme la réussite, sans recevoir beaucoup de temps ni même d'affection de leurs parents, avec peu d'autres valeurs ou idéaux offerts à eux, soit à la maison, soit à l'école (généralement le lycée) est-il surprenant que ces jeunes préfèrent un futur différent de celui que leurs parents leur tracent ?

Quand nous considérons à la fois le besoin des jeunes de se révolter — de s'échapper, d'être aventureux — et les ouvertures vers des styles de vie non conventionnels, il est remarquable de voir combien reste forte l'attrance vers le conformisme. Le tableau d'une jeunesse totalement révoltée est une présentation tout à fait fautive. Pour chaque vrai rebelle, qu'il soit de l'espèce destructrice ou du genre critique intelligent, il y en a beaucoup d'autres, de tranches d'âge et de situations semblables, qui acceptent sans question les attentes de ceux qui détiennent l'autorité... Le nombre des adolescents conformistes remet en question la croyance populaire qu'il y a un « fossé de générations » exceptionnel de nos jours. Il est évident qu'un tel fossé existe entre quelques jeunes et quelques adultes. La communication peut être complètement rompue. Mais dans d'autres familles, la communication et la coopération sont d'une franchise et d'une bienveillance qui semblent être très loin des normes de 1910, ou même 1930, quand, en général, aucune communication entre les générations, sur des domaines personnels, n'était attendue, et où le rôle accordé aux jeunes n'était pas de discuter mais d'obéir (Hemming, 1974).

LE BESOIN D'ELOGE ET D'ESTIME

Malheureusement, éloges et estime sont presque invariablement donnés en fonction de la réussite et non de l'effort. En conséquence, ce besoin est satisfait beaucoup plus facilement et beaucoup plus fréquemment dans le cas d'enfants intelligents, en bonne santé, adaptés et attirants (et qu'on félicite même simplement de leur extérieur agréable).

Au contraire, les enfants intellectuellement lents et ceux qui sont désavantagés culturellement, négligés ou perturbés émotionnellement reçoivent beaucoup moins d'éloges et d'estime, si même ils en reçoivent. Cependant, ils en ont beaucoup plus besoin. Si minimes que soient les

réussites qu'ils obtiennent, elles leur demandent beaucoup plus d'efforts et de persévérance ; cependant, ils sont moins récompensés parce qu'ils réalisent moins. Plus grave encore, ceux qui sont considérés comme des échecs par leurs professeurs sont complètement privés par les adultes de la satisfaction de ce besoin.

Des capacités et des dons tout à fait supérieurs à la moyenne peuvent même ne jamais se déclarer s'il leur manque un soutien ou un support émotionnel suffisant. La qualité des relations familiales, le climat affectif de la maison, ainsi que l'intérêt et les encouragements des parents, sont aussi d'une importance capitale pour aider les enfants à réaliser leur potentiel (Pringle, 1970). En étudiant les causes d'échec chez des enfants doués, Burt (1962) concluait : « Beaucoup de parents semblaient totalement indifférents aux succès de l'enfant, que ce soit à l'école ou même plus avant dans la vie. »

Naturellement, aucun environnement ne garantit un haut niveau de réalisation, ni ne conduit irrévocablement les enfants à l'échec. Mais on trouvera une proportion beaucoup plus élevée d'enfants qui ne réalisent pas leur potentiel dans certains secteurs économiques, classes sociales, groupes ethniques et zones géographiques que dans d'autres. Ces dernières années ont vu un conflit d'opinions entre ceux qui soutiennent que chacun doit recevoir une chance à l'éducation égale et ceux qui soutiennent qu'une attention spéciale devrait être donnée à l'enfant plus doué. Les premiers réclament une discrimination positive en faveur de l'enfant socialement et culturellement désavantagé tandis que les derniers soutiennent que les capacités d'une nation à supporter avec succès la rivalité des autres pays dans une époque scientifique et technologique dépendent de la manière dont on favorise la perfection.

Le conflit entre ces deux points de vue est cependant plus apparent que réel. Il provient de la croyance erronée que tous les hommes sont égaux en dépit de l'énorme disparité constatée dans tous les milieux dans le potentiel physique et intellectuel. Recevoir une égalité de chances est le droit de tout enfant ; s'attendre qu'à des chances égales correspondent des capacités égales à les utiliser va à l'encontre du bon sens et de l'expérience. En fait, cela a des conséquences nuisibles car une telle attente amène obligatoirement une sensation d'échec.

Au contraire, nous devons agir comme si tous les enfants étaient égaux et ainsi respecter aussi bien qu'accepter leurs différences et y pourvoir. Cela signifie savoir reconnaître et développer les différentes aptitudes et tous les dons que peuvent avoir les enfants. A l'intérieur d'un tel cadre, il est légitime à la fois d'offrir une démocratie de chances et en même temps de rechercher l'excellence afin de garantir une aristocratie de réalisations.

Est-ce que le besoin de louanges et d'estime peut être « sur-satisfait », en quelque sorte ? Il semble que cela puisse arriver de deux manières différentes. D'abord, quand les louanges et l'estime sont accordées trop aisément ; alors l'enfant ne sera pas encouragé à donner le meilleur de lui-même mais se satisfera des résultats d'un effort trop limité ; ou bien il ne tiendra aucun compte de compliments aussi totalement immérités, parce qu'ils se sont dévalués à ses yeux, si bien qu'une fois de plus, cet essai de stimulation sera inefficace.

Ensuite, le fait que les parents fassent presque de la réussite une condition de leur amour peut conduire au développement chez l'enfant d'une attirance anormalement forte pour le succès, l'estime et le pouvoir. Ceci est peut-être la force motrice caché de certains hommes dont la réussite est saisissante dans les affaires, les sports ou les arts, et qui semblent être aiguillonnés par un besoin presque insatiable d'éloges et d'estime qui pour eux s'appelle probablement « amour ».

Si ce besoin n'est pas suffisamment rempli ou reste insatisfait, alors à long terme, les effets de ce manque amènent chez l'enfant la destruction de son estime de soi et de sa confiance en lui pour aborder des situations, des tâches ou des relations nouvelles.

Le rôle de la compétition.

Une autre difficulté, liée à ce qui précède, se rapporte à la croyance — probablement basée sur notre tradition puritaine — que l'aiguillon de la concurrence conduit à un effort grandement accru ; dans ce contexte, l'idée même que tous les enfants doivent faire l'expérience d'une certaine somme de réussite est suspecte. En fait, une des gageures les plus difficiles pour les parents et les professeurs est de savoir dans quelle mesure, en dépit des différences à la fois de capacités et de développement émotionnel, tous les enfants peuvent être aidés pour obtenir une certaine réussite.

Le climat intensivement compétitif de notre société qui se reflète dans la famille et dans le système d'éducation, donne naissance à deux difficultés. D'abord, si tous les enfants avaient des capacités et des chances égales, alors la compétition serait une mesure de l'effort accompli. Parce qu'il n'en est pas ainsi, le même groupe reste comparativement en état d'échec. (La croyance que les enfants moins doués intellectuellement ou verbalement sont plus doués de leurs mains n'est pas confirmée par la recherche).

Si un but est ressenti comme impossible à atteindre, l'effort diminue, en partie, parce que l'effet cumulatif de l'échec conduit au désespoir et, en partie, parce que se sentir rejeté parce que « mauvais » suscite

l'angoisse qui inhibe l'enseignement ultérieur. L'insuccès, comme l'envie, semble se nourrir de lui-même. Un mauvais départ à l'école fait boule de neige, conduit à un échec chronique et la déception compréhensible du professeur devant de faibles progrès sert seulement à décourager encore plus l'élève. Tous deux sont ainsi pris dans le cercle vicieux du découragement, de la désapprobation, de l'irresponsabilité et de l'échec supplémentaire. Plus le système est compétitif, plus grande est la proportion des enfants voués à l'échec puisque seulement quelques sujets d'élite peuvent réussir. Qui plus est, l'accent mis sur la concurrence tend à amener un climat émotionnel où vaincre devient le but le plus important ; apprendre pour l'amour d'apprendre vient au second plan.

La deuxième difficulté réside dans le fait que l'importance donnée à la concurrence empêche le développement d'attitudes coopératives. Des études à la fois expérimentales et cliniques ont démontré les effets de blocage de la compétition. Si un comportement coopératif a une valeur de survivance, être doué pour coopérer est alors beaucoup plus indispensable à une vie réussie qu'être doué pour la compétition. Cependant beaucoup d'enfants sont soumis par leurs parents à un climat très compétitif, les frères et sœurs et les autres enfants leur étant donnés comme exemples, même quand l'émulation va au-delà des capacités de l'enfant. De même, les attentes et les pressions des parents portent une part de responsabilité dans l'atmosphère compétitive qui domine dans beaucoup d'écoles. (Après tout, certaines mères mettent déjà leurs bébés en compétition lorsqu'elles comparent le contrôle de leurs vessies !)

Sans aucun doute, les enfants eux-mêmes créent beaucoup de situations compétitives et testent leurs capacités d'innombrables manières qui leur sont propres ; elles leur procurent un moyen de connaître leur force et de découvrir leurs limites. Quand leur mesure est leur propre niveau antérieur de performance, la maturité et l'expérience seules assureront le succès ; ajouter le stimulant de l'estime et encourager l'enfant à chercher à dépasser ses propres réussites passées, tel est le chemin le plus sûr pour progresser et pour affermir son respect de soi. Ces facteurs agiront à leur tour comme des stimulants puissants vers un effort ultérieur.

Quelle est l'efficacité du travail de groupe comparé au travail individuel ? Beaucoup de recherches ont été faites sur cet aspect de l'enseignement et la conclusion générale est que le travail individuel est plus profitable quand il traite de techniques simples où il n'y a rien à gagner d'un échange de vues.

Mais on s'accorde généralement pour dire que les opérations les plus avancées intellectuellement bénéficient du travail de groupe. Il semble en être ainsi parce qu'on y avance des suggestions plus nombreuses ; la

qualité du travail tend à être établie par le niveau des membres les plus compétents du groupe ; étant donné qu'ils vont être jugés par leurs égaux, les individus sont désireux de coopérer et de se montrer sous leur meilleur jour ; les idées proposées sont soumises à l'approbation ou à la critique sur-le-champ (Hotyat, 1974).

Le rôle du professeur.

Parce que l'école est plus manifestement concernée que la maison par les standards de réussite et l'évaluation des performances, succès et échec y jouent inévitablement un rôle capital. La sélection, les notes et les examens sont tous des moyens de reconnaître pour ainsi dire publiquement les réussites ou l'absence de réussite. Ce qui vient d'être dit sur le rôle de la compétition s'applique avec encore plus de force à la classe ; c'est essentiellement le succès qui amène l'estime, d'autant plus que l'enfant est plus âgé ; et parce que le professeur est dans une position meilleure que le parent pour voir les performances de l'enfant par rapport à celles des enfants de son âge, la désapprobation et l'échec prennent une dimension supplémentaire.

Cependant, louer le succès plutôt que l'effort a des effets tout à fait déplorables sur l'élève plus lent aussi bien que sur l'enfant qui a des handicaps émotionnels ou physiques ; il n'a aucune chance de briller et se trouve toujours dans la queue de la classe. Un tel échec permanent détériore inévitablement l'estime de soi et la motivation. De même les enfants doués ne bénéficient pas d'un régime scolaire hautement compétitif parce qu'ils peuvent faire mieux que la moyenne sans donner nécessairement leur maximum ou sans même essayer intensément de le faire ; ce régime tend à les rendre arrogants et contents d'eux-mêmes ce qui ne les pousse pas à l'effort ou à avoir l'esprit de coopération. Le professeur qui croit que ce qui importe le plus est l'effort que fait l'enfant et qui lui fait des compliments chaque fois qu'il y a un progrès, même lent et limité, apporte un stimulant convenable à tous les élèves quelles que soient leurs capacités.

On a démontré récemment que les bases du développement intellectuel et émotionnel sont établies longtemps avant le début de la scolarité obligatoire ; cela pourrait avoir un effet assez décourageant sur les professeurs. Ils peuvent se demander — si les attitudes des parents envers l'éducation sont aussi vitales pour la réponse de l'enfant à l'éducation, si les conditions familiales pèsent plus que les effets de la scolarisation — quel espoir il peut y avoir que l'école apporte un progrès radical quelconque ? Une telle attitude défaitiste de la part du professeur se transmettrait inévitablement à un élève même si elle n'est pas formulée explicitement et affecterait sa propre attitude et en conséquence son niveau de progrès, autant sinon plus que ses capacités réelles.

Cependant, des recherches encore plus récentes justifient une attitude beaucoup plus optimiste dans deux domaines : elles ont montré l'énorme influence de la participation des parents d'une part et des attentes des professeurs d'autre part sur les progrès de l'enfant (Meyers, 1973 ; Pidgeon, 1970 ; Wall, 1973 ; Wieseman, 1972). Un exemple doit suffire. Des élèves d'un niveau de performance semblable furent soumis à des tests d'intelligence : les professeurs furent alors informés que certains élèves avaient un meilleur potentiel d'apprentissage que prévu, tandis que d'autres avaient des difficultés. Un examen ultérieur montra que ceux des élèves dont on avait amené les professeurs à s'attendre qu'ils fassent mieux, réussissaient en fait mieux que les autres, bien que les deux groupes aient été choisis de même niveau au départ (Rosenthal et Jacobsen, 1968).

Cette constatation souligne la vérité du dicton « qui veut noyer son chien l'accuse de la rage » ; étiqueter un enfant comme « retardé » (ou « brillant ») devient une prophétie qui se réalise d'elle-même. Et ceci influence aussi fortement le professeur (et les parents) que la manière dont l'enfant se ressent, qu'il se juge stupide ou capable, et quels que soient ses efforts : confiance en soi et motivation sont favorisées ou détruites suivant la manière dont les professeurs voient et traitent leur mission.

L'expérience du travail.

Quand un jeune commence à travailler, il est une fois de plus dans une situation où son estime de soi peut augmenter ou diminuer. Dans notre société compétitive, les examens et les certificats sont pratiquement devenus les garanties du succès ; non seulement pour gravir l'échelle économique mais encore pour trouver un emploi quand le besoin de travailleurs non qualifiés se réduit. En conséquence, ceux qui ont mal réussi dans le système éducationnel ont de grandes chances de ne pouvoir trouver que des emplois qui apportent le niveau le plus bas d'estime à la fois sur le plan du prestige et du salaire... Les techniques avancées, ainsi que l'automatisation, raréfient même les emplois les moins exigeants si bien que les chances pour les moins de vingt ans non qualifiés ont grandement diminué. De même, en fin de scolarité, les moins doués, retardés scolaires, sont particulièrement touchés par un haut taux de chômage.

L'oisiveté forcée, l'ennui et peu d'argent dans sa poche tendent à miner encore plus le peu d'estime de soi qui subsistait chez l'adolescent qui a pendant des années été pris dans un réseau de désavantages multiples et à qui ont été refusés la satisfaction et l'aiguillon de la louange et

de l'estime. Le sentiment que la société le renie peut très bien engendrer chez lui le sentiment que à son tour il ne doit rien à la société.

LE BESOIN DE RESPONSABILITE

La société est ambiguë et ambivalente dans l'octroi de la responsabilité et de l'indépendance, particulièrement durant l'adolescence. Cela se reflète dans la manière dont différents droits des adultes — tel qu'entrer dans un café, consommer de l'alcool, conduire une voiture, voter, travailler à temps partiel ou à temps complet, se marier sans l'autorisation des parents — sont accordés à des âges différents. Les parents et les professeurs diffèrent encore plus largement quant au degré d'indépendance qu'ils sont prêts à accorder ou à tolérer et quant aux limites dans lesquelles ils s'attendent à un comportement responsable sans accorder en même temps le droit de prendre des décisions responsables.

Confier trop de responsabilités à un enfant ou le faire trop tôt peut avoir des effets nuisibles. Sans la compréhension nécessaire de ce qui est impliqué et des conséquences probables d'une décision ou d'un choix particulier, les responsabilités seront perçues comme un fardeau. Il peut être néanmoins préparé à les assumer mais au prix de dures angoisses ou bien il peut les refuser, dépensant beaucoup de temps et d'ingéniosité à imaginer les moyens de les éviter, peut-être les souhaitant et y rêvant mais les prenant rarement.

L'enfant à qui on refuse les occasions d'exercer des responsabilités ne réussira pas à développer un sens des responsabilités pour lui-même, pour les autres ou pour des objectifs matériels. Quand ce refus est allé de pair avec un manque d'entraînement au contrôle de soi et aux prévisions, ces jeunes tendront alors à être impulsifs, peu disposés à différer la satisfaction immédiate de leurs impulsions et méprisants des droits des autres — en bref irresponsables.

Il est probable que ces mêmes jeunes se trouveront plus tard dans des emplois qui leur donneront peu de responsabilités sinon aucune. Un travail qui ne satisfait pas le besoin de participation accroît probablement le sens de l'aliénation et l'irresponsabilité qui naît de l'impression d'un rejet éducationnel et vocationnel. Le travail répétitif, peu exigeant et souvent poursuivi dans le bruit ou dans toute autre condition déplaisante, amènera probablement l'ennui et la frustration. Que ce soit à l'école ou au travail, ces facteurs comptent probablement dans le besoin de tant de jeunes de trouver, dans leur temps de loisirs l'excitation et une soupape pour des besoins et des énergies trop longtemps contenues.

La pratique de la prise de décision.

La liberté de prendre des décisions fait partie de l'apprentissage de la responsabilité. Le processus, en croissance régulière, de l'éducation obligatoire signifie que les jeunes restent financièrement dépendants de leurs parents et de leurs professeurs pendant la plus grande partie de leur temps de vie active. Cependant, dès qu'ils quittent l'école, les jeunes doivent aujourd'hui affronter un grand nombre de choix et de décisions. Il existe un éventail ahurissant de professions, de modes de vie et de croyances religieuses, politiques et sociales. Les choix sont particulièrement difficiles et complexes dans deux domaines qui mettent en cause les sentiments les plus profonds et les plus personnels.

D'abord, la plupart des adolescents essaient d'attaquer les questions relatives à leur éventuelle adaptation sociale et sexuelle au monde adulte. Ensuite, ils cherchent une interprétation quelconque de la vie, quelque vague ou formulée à titre d'essai qu'elle soit — peut-être rien de plus qu'un *modus vivendi*, « fais ce que tu voudrais qu'on te fasse » ou un simple respect des règles du jeu — qui donnerait une motivation et une direction quelconque à leur propre comportement et à celui des autres.

Beaucoup trouvent peu de conseils soit à la maison, soit à l'école. Peut-être est-ce parce que nous manquons maintenant de certitudes, d'impératifs moraux, de réponses disponibles et de croyances religieuses traditionnelles.

Dans cette situation, il est tentant d'éviter complètement les problèmes. Est-ce que cette évasion peut créer ses propres problèmes ? Décidés à ne pas inculquer de valeurs, nous évitons presque d'en discuter et ne fournissons ainsi aucun point de référence pour les nombreuses décisions que la vie elle-même demandera plus tard. Est-ce parce que nous n'avons pas su donner une nourriture appropriée à l'imagination de beaucoup de jeunes et une aide suffisante dans leur quête pour trouver un sens à la vie, qu'ils le cherchent dans les hallucinations de la drogue ou décident de ne pas s'engager du tout ? Ou parce qu'ils sentent que les modèles de la génération précédente sont hors de propos ou même immoraux dans le contexte d'aujourd'hui ? Il est vital pour les jeunes de pouvoir envisager un « futur meilleur ». Certains peuvent de nos jours passer plus de dix ans à l'école sans qu'on les encourage jamais à regarder leurs systèmes de valeurs et à se demander : « Quelle vie ai-je envie de vivre ? » ou « Quel individu ai-je envie de devenir ? ».

La préparation au rôle de parent.

On devrait lutter énergiquement pour inclure trois nouveaux domaines de savoir dans le programme de toutes les écoles secondaires : d'abord,

une compréhension de la psychologie humaine, ensuite, la préparation au rôle de parent ; et enfin, l'éducation des loisirs. La connaissance de la psychologie humaine devrait contenir les dynamiques de la conduite humaine, les racines des préjugés et les différentes façons dont les gens réagissent réciproquement sur une grande variété de plans. Cela pourrait contribuer à une compréhension ou à une conscience de chacun qui est différente de la conscience de soi. Bien que difficile à acquérir, elle est probablement plus essentielle que l'éducation sexuelle ou la connaissance du fonctionnement du corps ; cependant, en pratique, elle reçoit bien moins d'attention pour ne pas dire aucune. Naturellement, on ne peut attendre en aucun cas que l'école seule procure cette connaissance.

Pour être efficace, un programme de préparation au rôle de parent devrait adopter une large base. « Education a une signification trop étroite, suggérant des classes et une instruction sur le modèle de l'éducation sexuelle ; de plus, ce mot implique un cadre trop formel et une conception trop intellectuelle, suggérant que « savoir » est assez. Ce qui est nécessaire n'est ni un cours limité conçu comme une branche de la biologie ou de l'économie domestique, ni un cours très étendu et général d'instruction civique ; de même, il ne devrait pas être réservé, comme il tend à l'être actuellement, aux filles et à celles qui sont le moins faites pour cela. Quelques expériences de première main avec des bébés et de jeunes enfants devraient être partie intégrante d'un tel projet.

Une appréciation à la fois des droits et des responsabilités parentales devrait y être aussi incluse. Actuellement, le rôle du père est rarement mentionné, tandis que le travail de la maison et la maternité sont sous-évalués. A tel point que la maîtresse de maison avec de jeunes enfants, dont les heures de travail sont souvent deux fois plus longues que celles de l'employé à 35 heures par semaine, est décrite et traitée comme n'étant pas rentable.

L'éducation des loisirs est importante parce que, en tout cas dans l'avenir prévisible, beaucoup de jeunes feront des métiers ennuyeux et répétitifs. Ceci peut être le cas même pour des diplômés de l'université, selon des prévisions récentes (Holloway, 1973). Elles prévoient que d'ici dix ans, la moitié seulement des hommes quittant l'université et une femme sur cinq pourront obtenir des emplois intellectuellement exigeants. Le reste devra « se salir les mains ». Tant que les possibilités d'emploi disponibles ne s'amélioreront pas et que les conditions de travail ne deviendront pas plus satisfaisantes, les loisirs procureront probablement la source principale de l'épanouissement personnel. Des heures de travail plus courtes sont déjà prévues, avec les progrès technologiques croissants, particulièrement l'automatisation.

Les cours devraient avoir de larges assises couvrant toutes les formes possibles de récréation physique aussi bien qu'une appréciation de ce qu'ils peuvent apporter pour développer un esprit sain dans un corps sain. De plus, des talents variés et en particulier la mise en valeur d'un goût pour les arts et, mieux encore l'assurance de participer de manière créative au moins à l'un d'eux peut apporter une contribution vitale au développement de la maturité émotionnelle et à la croissance d'une compréhension compatissante de la situation difficile de l'homme. Donner aux jeunes les bases pour un usage agréable de leurs loisirs peut, de plus, les amener vraisemblablement plus tard à être prêts à chercher des possibilités d'éducation supplémentaires. Si leurs souvenirs de l'enseignement secondaire sont bons, alors un pas important vers une éducation permanente — considérée par beaucoup comme un but nécessaire dans une société qui change rapidement — aura été fait, à savoir, éviter une répugnance à continuer à apprendre.

Volonté ou déterminisme.

Si ces besoins psychologiques de base restent insatisfaits, un enfant est-il condamné pour toujours ? Et s'il ne l'est pas, qu'est-ce qui détermine si oui ou non il réussit à surmonter les effets nocifs d'une privation précoce et cumulative ? Actuellement, aucune réponse précise n'est disponible mais les diverses opinions couvrent tout l'éventail depuis le déterminisme jusqu'à la croyance que chacun, s'il en a la volonté, peut « gagner ».

Les partisans du déterminisme courent le risque de donner aux jeunes la conviction qu'une enfance défavorisée est une excuse, en fait presque une justification, aux violences ultérieures, à un comportement anarchique ou à toute autre forme de déviance. Cette croyance est gratuitement défaitiste. Les partisans de la volonté sont, cependant, gratuitement optimistes étant donné que personne n'est entièrement « maître de son destin », et encore moins ceux qui — dès avant leur naissance — ont été assaillis par un réseau de désavantages complexes et durables.

La vérité réside quelque part entre ces deux positions extrêmes. En pratique, nous ne pouvons qu'agir comme s'il n'était jamais trop tard, comme si la réhabilitation et le traitement avaient toujours une chance de succès. Si nous n'agissons pas ainsi, nous n'améliorerons pas les méthodes actuellement disponibles. Bien plus grave, appliquer des méthodes thérapeutiques et réparatrices sans y croire vraiment est la recette la plus sûre conduisant à l'échec.

VI. — LES ENFANTS “VULNÉRABLES”
OU EN “DANGER”

mettent un bébé en grand danger de mort. On a découvert que ce ne sont pas seulement les anomalies de la grossesse et les complications de l'accouchement mais aussi des facteurs biologiques tels que les extrêmes de l'âge maternel et les conditions sociales, comme un statut socio-économique bas. De plus, les caractéristiques sociales et biologiques défavorables tendent à se renforcer mutuellement. Il est prouvé aussi qu'un environnement socio-économique défavorable continue à exercer un effet nocif sur l'enfant en développement. Il a été démontré par le N.C.D.S. qu'il en est ainsi au moins jusqu'à l'âge de onze ans (N.C.B., 1972).

Pour assurer un diagnostic aussi précoce que possible de ces insuffisances, les autorités locales de la santé ont été encouragées à tenir des « registres » des bébés « en danger » considérés comme étant spécialement vulnérables en raison de circonstances défavorables avant, pendant ou après la naissance. Bien qu'on ait récemment jeté le doute sur leur efficacité, il est prouvé qu'ils peuvent avoir une valeur considérable (Davie, Butler et Goldstein, 1972) ; ceci est particulièrement vrai si la tenue de ces registres permet l'octroi d'allocations distinctes entre les enfants à « hauts » et à « bas » risques — en d'autres mots, à une discrimination positive en faveur des plus vulnérables.

On peut se demander s'il est souhaitable ou réalisable (ou les deux) de tenir un registre des enfants qui sont psychologiquement, éducationnellement ou socialement en danger. Sans doute, une telle proposition est lourde de difficultés, la moindre n'étant pas ses implications politiques. De plus, on connaît beaucoup mieux les conséquences physiques probables de ces risques qu'on ne comprend leur accompagnement psychologique.

La question est essentiellement la suivante : si un dysfonctionnement ou un handicap futurs peuvent être précocement décelés avec un degré de probabilité satisfaisant, alors trois conséquences pourraient en découler pour une action politique pratique : d'abord inventorier et si nécessaire affiner les méthodes permettant d'identifier aussi précocement que possible les groupes « vulnérables » ou « à risques » ; ensuite, inventer des techniques pour prévenir, si possible totalement, les effets nocifs que ces groupes subissent ou alors en atténuer la gravité ; enfin, évaluer l'efficacité à court terme de tout procédé d'intervention.

Cinq groupes d'enfants sont particulièrement « vulnérables » ou « en danger » d'être arrêtés ou atteints dans leur développement psychologique en raison de circonstances personnelles, familiales ou sociales. Ces catégories sont : les enfants de familles nombreuses à bas revenus ; les enfants ayant des handicaps physiques ou mentaux ; ceux apparte-

Le mythe de l'enfance considérée comme une époque heureuse et sans souci persiste en l'absence de preuves suffisantes pour le justifier. Au contraire, plusieurs choses frustrant, effrayent et déconcertent l'enfant en croissance simplement parce qu'il est inévitablement sans expérience et impuissant. Plus il est jeune, plus il vit seulement dans le présent et plus ses perspectives dans le temps sont limitées, si bien qu'il n'a même pas la consolation de savoir qu'angoisses et chagrins ne sont que passagers. Il ne sait pas non plus que ses incertitudes fréquentes, son manque de confiance et son impossibilité à comprendre les réactions des adultes sont partagés par beaucoup, sinon la majorité, de ceux de son âge. Cette expérience vient en grande partie avec la maturité sauf pour la minorité heureuse dont les parents et les professeurs peuvent se rappeler avoir éprouvé ces mêmes sentiments et savent se servir de leurs souvenirs, pour aider les jeunes à les surmonter plus facilement.

Dans un sens, tous les enfants sont vulnérables et subiront vraisemblablement des chagrins et des contraintes. De plus, certains groupes deviennent doublement vulnérables en raison de l'existence de circonstances spécifiques personnelles, familiales ou sociales, nocives en puissance. Ce sont de tels enfants qui devraient être considérés comme « en danger ». On admet depuis longtemps l'idée que certains individus ou certains groupes peuvent courir des risques élevés d'avoir à supporter des malheurs ou des inadaptations et cette idée a été suivie dans le domaine de l'assurance sur la vie ou de l'assurance accident. Le concept d'être « en danger » psychologiquement, éducationnellement ou socialement commence à prendre corps, succédant à l'application réussie de ce même concept dans le domaine médical.

Une étude sur la périnatalité (Périnatal Survey : Butler et Bonham, 1963 ; Butler et Alberman, 1969) a souligné les signaux d'alarme qui

nant à des familles avec un seul parent ; les enfants qui doivent être séparés de leurs parents pour des périodes plus ou moins longues ; et ceux qui appartiennent à des minorités. Il existe, naturellement d'autres circonstances éprouvantes, par exemple la présence à la maison d'un parent chroniquement malade ou infirme ou l'existence d'un beau-père ou d'une belle-mère, ou lorsque le père est chômeur ou suit une carrière criminelle, passant de longues périodes en prison ; ou encore lorsque l'enfant a vécu une catastrophe naturelle. Quoi qu'il en soit, ces cinq groupes ont été choisis parce qu'ils englobent la grande majorité des enfants « en danger ».

Naturellement, les différentes circonstances nocives en puissance ne s'excluent pas mutuellement. La proportion exacte des enfants touchés par l'une ou plusieurs d'entre elles n'est pas connue. Elle pourrait aller jusqu'à 15 ou 20 % mais la proportion dépend jusqu'à une certaine mesure des définitions et des limites choisies.

On doit aussi faire remarquer qu'aucune de ces circonstances ne conduit inévitablement à des dommages psychologiques. Jusqu'à un certain point, le concept de vulnérabilité est un concept statistique, ressemblant plutôt à une prévision actuarielle : il se rapporte à une probabilité et non à une certitude quant à chaque enfant individuellement. En fait, beaucoup sortent apparemment indemnes de handicaps sévères et prolongés causés par l'environnement.

FAMILLES NOMBREUSES A BAS REVENUS

En Grande-Bretagne, trois millions d'enfants au moins — soit presque un quart de la population infantine de moins de quinze ans — grandissent dans des familles d'au moins quatre enfants. En tant que groupe, ils tendent à être en moyenne relativement sous-privilegiés quel que soit le niveau socio-économique de leurs parents. Quelques-unes des explications possibles ont déjà été étudiées (voir chap. III, p. 78) mais ici nous ne nous intéresserons qu'aux familles à moyens limités.

Quelques-uns des effets mesurables.

Les plus récentes conclusions du N.C.D.S. démontrent que les effets handicapants commencent avant la naissance et affectent par la suite le développement physique, psychologique et éducationnel. Il en était ainsi à la fois à l'âge de sept et de onze ans (Davie, 1972 ; N.C.B. 1972 ; Prosser, 1972 ; Wedge et Prosser, 1973).

On a démontré que la taille de la famille a un effet défavorable à la fois sur la stature et sur le niveau scolaire. Par exemple la différence

entre un enfant qui n'a pas de frère ou de sœur plus âgé et un enfant en ayant trois ou plus était de 2,8 cm en taille et de 15 mois en niveau de lecture à l'âge de sept ans. A l'âge de onze ans, la différence s'est accentuée jusqu'à 4,0 cm en taille et 29 mois en lecture. Ces conclusions s'appliquaient sans tenir compte de l'emploi du père, de la taille de la mère ou du nombre d'enfants plus jeunes dans la famille. On avait l'habitude de penser que l'adaptation sociale des enfants à l'école était meilleure quand ils venaient de familles nombreuses plutôt que de familles réduites ; des témoignages plus récents, y compris l'étude précédente, ont montré que la réalité est différente.

Les enfants de familles nombreuses à revenus bas peuvent aussi courir de plus grands risques dès la conception et par la suite si leur mère a l'habitude de fumer. On admet généralement maintenant que lorsqu'une mère fume durant sa grossesse, on constate à la fois une réduction du poids de naissance et un accroissement de la mortalité périnatale. Dans le N.C.D.S. une proportion plus élevée de mères de familles ouvrières fumaient pendant leur grossesse et, sans relation avec la classe sociale, plus de mères de familles nombreuses (trois enfants ou plus) fumaient en étant enceintes. Ces facteurs étant admis, on pouvait en mesurer les effets à la fois sur la taille et sur les réussites scolaires. Ils étaient identiques à l'âge de sept et onze ans, à savoir 1 cm en taille et quatre mois en lecture (Butler et Goldstein, 1973).

Il existe probablement des désavantages supplémentaires étant donné que les familles nombreuses tendent à se trouver plus souvent dans les groupes socio-économiques les plus bas. Par exemple, dans le N.C.D.S., 5,5 % des enfants de la classe sociale I * et 32 % de la classe sociale V * venaient de familles avec cinq enfants ou plus.

Indépendamment de la taille de la famille, le revenu des travailleurs semi ou non qualifiés est beaucoup plus bas que celui des autres groupes socio-économiques (Bureau Central des Statistiques, Central Statistical Office, 1972). En conséquence, les difficultés financières sont virtuellement inévitables chez les familles nombreuses en dépit des différentes allocations et indemnités. Selon les chiffres officiels (D.H.S.S., 1971), dans 135 000 familles avec quatre enfants à charge ou plus, le parent qui touchait un salaire pour un emploi à temps complet avait un revenu dépassant de moins de cinq livres ** le plafond du « Supplementary Benefit » donnant droit aux primes de logement.

* En Grande-Bretagne :

Classe sociale I : Professions libérales.

Classe sociale V : Emplois non qualifiés.

* Environ 40 F français en 1974.

Les désavantages d'appartenir à une famille nombreuse à bas revenus sont encore accrus par les conséquences d'avoir à supporter d'autres inconvénients associés. L'éducation des parents eux-mêmes, l'intérêt parental montré aux progrès scolaires de l'enfant, le logement, l'espace pour jouer, le confort de la maison (par exemple, des installations sanitaires dans la maison ou l'eau chaude courante), toutes ces circonstances et beaucoup d'autres encore sont plus fréquemment défavorables dans ces foyers. Qui plus est, on trouve souvent tout un ensemble de facteurs défavorables dans le même foyer, si bien que les conséquences sur le développement de l'enfant sont dans la plupart des cas à la fois multiples et reliées entre elles.

Des résultats de l'étude longitudinale du Bureau illustreront ce schéma d'interaction de désavantages persistants et cumulatifs. Si à la fois le père et la mère étaient restés à l'école au-delà de l'âge minimum légal de fin de scolarité, il était probable qu'ils auraient une famille plus réduite ; il était aussi vraisemblable qu'ils montreraient un intérêt plus grand pour l'éducation de leurs enfants (à l'âge de onze ans). Ensuite, l'éducation parentale et l'intérêt parental étaient associés, séparément et de manière mesurable, au niveau réel de réussite scolaire des enfants, l'effet de chacun étant l'équivalent, par exemple, de presque un an d'âge de lecture et l'effet combiné de dix-neuf mois à l'âge de sept ans.

A ce jeune âge, l'effet global du désavantage social et en conséquence les aptitudes à répondre aux attentes éducationnelles sont déjà clairement évidents. Après deux ans de scolarité, un enfant de sept ans d'un foyer de travailleurs non qualifiés (classe sociale V *) a quinze fois plus de chances d'être incapable de lire que l'enfant issu d'une famille de profession libérale (classe sociale I *) et la proportion d'enfants de la classe V * qui devraient — de l'avis de leurs professeurs — bénéficier d'une école spéciale était quarante-cinq fois plus élevée que pour ceux d'un foyer de profession libérale.

Un autre exemple se rapporte au logement. Tout d'abord, on trouve une relation entre la taille de la famille et un logement surpeuplé : plus la famille est nombreuse, plus il est vraisemblable que l'incidence du surpeuplement sera déplorable. Ainsi, tandis que 57 % des enfants des familles de cinq enfants ou plus vivaient dans des conditions de surpeuplement, l'incidence tombait à seulement 4 % lorsqu'il n'y avait pas plus de quatre enfants. Le surpeuplement restait un problème au point que, à l'âge de onze ans (en 1969) le chiffre élevé d'un enfant sur huit de ce groupe représentatif à l'échelon national vivait dans de telles conditions. On trouvait ensuite une différence de classe sociale

* Voir p. 132.

très marquée : les enfants des foyers ouvriers non qualifiés avaient dix fois plus de chances de vivre dans un foyer surpeuplé que ceux de parents exerçant une profession libérale. Enfin, plus le nombre des enfants était élevé, moins il était probable que la famille ait la jouissance exclusive d'aménagements tels qu'une salle de bains, des W.-C. intérieurs et l'eau chaude.

Les contraintes et les privations sont nettement amplifiées en fonction du nombre élevé des enfants. Les conditions d'entassement, qui empêchent toute intimité, ne laissent pas d'espace pour jouer ni de tranquillité pour étudier à la maison, conduisent facilement à l'irritabilité, l'agitation et le mauvais caractère. Inévitablement le poids du fardeau est supporté par la mère qui élève une famille sans les facilités qui sont considérées comme normales par la majorité plus fortunée.

Ces problèmes sont encore aggravés parce que les espaces de jeu extérieurs font grandement défaut dans pratiquement toutes les zones urbaines. La pauvreté des équipements de jeux est démontrée par le fait que les mères qui ont exprimé leur mécontentement au sujet des aménagements disponibles sont presque trois fois plus nombreuses que celles qui se plaignaient des conditions de logement (33 % comparé à 12 %) ; une étude gouvernementale récente a confirmé nos conclusions (Department of Environnement, 1973). Cette situation est vraisemblablement pire pour les enfants vivant dans des quartiers urbains défavorisés où les maisons et les appartements n'ont généralement ni jardin privé ni cour.

Le surpeuplement et un manque de confort ont des effets considérables et mesurables sur les performances scolaires, l'adaptation sociale et la santé. Par exemple, à l'âge de onze ans, le surpeuplement était associé à un retard de dix-sept mois environ sur l'âge de lecture et de douze mois là où les aménagements manquaient, ce qui donne un effet combiné de presque deux ans et demi. Ces effets sont plus marqués que ceux notés à l'âge de sept ans (neuf mois de retard par rapport au surpeuplement et neuf mois aussi par rapport au confort).

Prises ensemble ces constatations amènent à trois conclusions. D'abord, beaucoup d'enfants grandissant dans des familles nombreuses dont les revenus sont bas sont victimes de désavantages multiples, interagissant et se cumulant, qui ont un effet nuisible sur le niveau de leurs performances éducationnelles, de leur adaptation sociale à l'école et probablement aussi sur leur développement physique, en particulier sur la taille. Ensuite, ces effets agissent généralement en se combinant et se cumulent entre eux. Enfin, leur influence défavorable semble s'accroître avec le temps si bien que l'écart entre les plus favorisés et les plus défavorisés s'élargit au fur et à mesure que grandit l'enfant.

Du moins, c'est ce que révèle l'étude longitudinale du Bureau ; par exemple, l'effet combiné du désavantage social sur les performances en lecture a montré un écart de quatre ans à l'âge de sept ans (un bon niveau de lecture étant le niveau moyen d'un enfant de neuf ans, tandis que cinq ans est généralement considéré comme le niveau de non-lecture). Lorsqu'il atteint l'âge de onze ans, la différence s'est élevée à huit ans respectivement entre le plus favorisé et le plus défavorisé (Davis, 1973 ; N.C.B., 1972).

Cette découverte d'un écart qui va en s'agrandissant dans les performances en lecture pendant les années d'école primaire confirme les résultats d'une étude précédente (Douglas, 1964). Elle renforce l'idée que l'égalité de chances ne viendra pas des changements dans l'enseignement secondaire ou supérieur. C'est plutôt pendant les années préscolaires et les premières années d'école que des moyens doivent être trouvés pour surmonter ou compenser les effets d'un mauvais environnement sur le développement de l'enfant. Limiter l'écart initial est vraisemblablement la manière la plus efficace de le réduire à des stades ultérieurs.

Conséquences sur les relations familiales et sur le développement personnel.

On a tendance à peindre un tableau plutôt rose de la vie de la classe ouvrière la plus basse, selon lequel l'entraide et l'appui dans l'éducation des enfants, ainsi que dans les domaines familiaux et financiers en général, jouent un rôle primordial. Il est douteux que ceci soit en fait le schéma dominant dans les zones de besoin social élevé. En réalité, la plupart du temps, tous les membres de la famille élargie dans les quartiers urbains défavorisés souffrent de multiples désavantages qui proviennent des bas revenus, de mauvais logements et d'une aptitude limitée à y faire face. Une mauvaise santé et un travail irrégulier ajoutent souvent aux difficultés.

Même les ressources collectives ont peu à offrir à ceux qui sont à l'échelon le plus bas de l'échelle économique et sociale. Une misère partagée peut temporairement alléger le poids du fardeau, mais il est improbable qu'elle puisse réduire ses effets matériels ou alléger ses causes. Les grands-parents peuvent ajouter une autre dimension à la vie des enfants en leur procurant une vision de l'avenir à trois générations ; cependant ils font aussi de lourdes brèches dans des budgets familiaux très limités. D'autres relations peuvent apporter quelques vêtements de rebut ou un peu d'argent liquide à des moments de crise financière, mais peuvent généralement peu de choses pour améliorer un logement ou un revenu exagérément insuffisant (Leissner, 1972).

Une autre étude concluait que :

il ne fait aucun doute que les handicaps individuels et sociaux vont étroitement de pair. Il ne s'ensuit pas, naturellement, que parce qu'on les trouve associés, l'inadaptation personnelle est causée par la pauvreté, au contraire, on pourrait prétendre que, dans les conditions actuelles, être manifestement plus pauvre que son voisin est une conséquence d'une inadaptation personnelle (West, 1969).

Si des conditions socio-économiques favorables ne garantissent pas nécessairement que les besoins psychologiques de l'enfant sont satisfaits, il est encore plus difficile d'y arriver dans des circonstances de sévères tensions socio-économiques. De plus, pour pouvoir donner et recevoir l'amour, il faut l'avoir connu, et beaucoup de parents ont eux-mêmes été mal aimés sinon rejetés dans l'enfance.

Le besoin de sécurité peut aussi rester insatisfait parce que le comportement parental est imprévisible et contradictoire. D'un côté, la discipline tend à être autocratique ; les punitions corporelles peuvent parfois être plus une soupape à la colère et à la frustration parentale créée par les pressions du combat quotidien qu'un moyen d'assurer la conformité de l'enfant à des normes désirées de comportement. Un tel châtiment ne réussit qu'à apprendre à celui qui le reçoit à respecter la force et à l'utiliser lui-même ; une simple réprimande verbale, associée à la menace d'être « mis à l'écart », donnera plus probablement à l'enfant le sentiment d'être rejeté qu'elle ne le rendra capable de comprendre ce qu'on attend de lui et pourquoi.

D'un autre côté, vivant dans un état de crise perpétuelle et de frustration chronique, la capacité des parents à surmonter leurs propres angoisses est souvent si limitée qu'ils se sentent impuissants et dépassés par les problèmes de l'existence elle-même. En conséquence, ils sont incapables de donner le soutien émotionnel nécessaire à leurs enfants dans les moments d'anxiété et de conflit. Cependant, les enfants ont grand besoin d'un tel appui justement parce que la stabilité familiale est inévitablement précaire.

Les pressions de la vie dans les foyers les plus défavorisés empêchent aussi les parents d'être des modèles suffisants pour leurs enfants. Le travailleur non qualifié dont les gains sont bas et irréguliers et qui laisse toutes les responsabilités familiales à sa femme ; la mère qui le méprise ou le craint, et qui est elle-même accablée par le fardeau de la maison et de l'éducation des enfants sont l'un et l'autre incapables de présenter une image de la vie adulte et un comportement qui puisse susciter le respect de la part de leurs enfants ou un désir de devenir comme eux. Pire encore, en devenant des adolescents, ils seront de plus en plus conscients que leurs chances d'échapper au filet

resserré de leurs désavantages multiples sont très limitées. Ainsi beaucoup de jeunes de familles très défavorisées, livrés à leurs propres ressources, en arrivent à chercher chez leur fratrie et chez leurs égaux de la rue, des supports émotionnels et des modèles. Est-il justifié de soutenir que le fait de se tourner vers ses contemporains et vers la vie en bande parce que l'appui parental est si limité, montre que l'on est précocement indépendant.

En même temps, devant des critiques venues de l'extérieur, ces jeunes adoptent une attitude très ambivalente exprimant des sentiments profonds de fidélité et d'affection familiales, envers leur famille. Il en est probablement ainsi parce qu'ils n'ont jamais connu ailleurs la sécurité ou n'ont jamais été acceptés ailleurs. Cela rappelle la fidélité montrée par les enfants qui ont été négligés ou même maltraités par leurs parents. « L'attachement des enfants à de très mauvais parents selon toutes les normes ordinaires est une source perpétuelle d'étonnement pour ceux qui cherchent à les aider » (Bowby, 1951).

Ayant dû s'adapter à des relations précaires, aussi bien qu'à des modèles parentaux inconsistants ou insatisfaisants, et ayant manqué d'un cadre familial de discipline, l'enfant s'attendra à ce que les autres images de l'autorité, tels que les professeurs se comportent de manière semblable.

Parce que son besoin de nouvelles expériences ainsi que d'éloge et d'estime n'aura probablement pas été convenablement satisfait, il arrive à l'école mal préparé pour répondre à ce qui lui sera demandé. Même s'ils sont conscients de la valeur du jeu et de la nécessité de favoriser le développement du langage, ses parents auront rarement les ressources émotionnelles ou physiques indispensables pour donner l'un ou l'autre en quantité suffisante. Un champ réduit d'expériences et des capacités de langage limitées feront de lui un élève peu gratifiant, car sans répondant. Dès le début, il confronte ses professeurs à des difficultés à la fois de comportement et d'éducation de telle sorte que, rapidement, ceux-ci en viennent à attendre de lui un niveau bas de réalisations tandis que l'enfant sera conscient du désappointement qu'il leur cause. Et bien trop souvent aussi leurs attentes mutuelles deviendront finalement des prophéties qui s'accomplissent d'elles-mêmes.

Il sera ensuite bouleversé par le climat de la classe qui lui semblera tourné vers la réussite, par les qualités contradictoires de comportement attendues à la maison et à l'école, par le mécontentement et la déception montrés par son professeur devant ses efforts inefficaces ainsi que par la désapprobation et les punitions provoquées par son absence de progrès. D'être catalogué « sans espoir » le fera se sentir aussi « sans espoir ». Ainsi il peut en arriver à voir la vie scolaire avec la

même attitude de résignation ou de rancune que celle de ses parents vis-à-vis de leur propre destinée. Son expérience scolaire confirmera seulement les positions provoquées auparavant par le comportement parental :

incapable de s'assimiler au système ou de le dominer, il n'en attendra rien et ne sera pas armé non plus pour y changer quoi que ce soit. Ainsi l'enfant né dans la tranche sociale la plus basse a tout contre lui, y compris les principes de ses parents sur l'éducation des enfants (Newson, 1972).

Le quatrième besoin, celui de responsabilités, est souvent imposé prématurément à l'enfant. Il peut être obligé de se débrouiller à la fois avant d'aller à l'école et ensuite en rentrant dans une maison vide. S'il fait partie d'une famille nombreuse, il peut être obligé de jouer des rôles pseudo-parentaux en s'occupant de frères et sœurs plus jeunes, au détriment de son propre développement. Il sera probablement puni s'il ne les surveille pas bien ou quand surviennent des accidents. Cependant, on lui a donné peu de chances d'exercer une responsabilité adaptée à son âge et à son niveau de capacité et avec des directives convenables de la part des adultes.

Ainsi d'un côté, assumer des responsabilités est vraisemblablement une source d'anxiété et une charge au lieu d'être une occasion agréable de plus en plus excitante avec l'âge. D'un autre côté, en ce qui concerne sa propre vie personnelle, sa liberté de choix sera sévèrement limitée par son manque de compétences éducationnelles et de « savoir-faire » social. Au mieux, c'est un emploi ennuyeux, mal payé, qui l'attend, avec peu d'avenir et encore moins d'occasions d'exercer des responsabilités. Au pire, ce sera le chômage avec son effet destructeur sur l'amour-propre et la confiance en soi.

Handicap social et délinquance.

Bien que la pauvreté totale et sordide d'il y a cinquante ans soit maintenant rare, la plus grande abondance générale actuelle peut rendre plus difficile à supporter une vie ingrate et de relatives privations ; alors qu'une vaste publicité encourage la possession de biens matériels et l'assimile à la vie heureuse, lorsque l'on proclame que la seule manière enviable d'occuper ses loisirs consiste à s'amuser à des soirées, sur des yachts ou sur des lointaines plages exotiques, n'est-il pas compréhensible que les rues ternes et mortes du centre des villes et des zones de développement urbain, ou les déserts ventés au pied des blocs de tours élevées, semblent en comparaison encore plus ternes, plus morts et plus frustrants ? Quand tout le monde est pauvre ou en danger,

un destin partagé suscite un sentiment de sympathie et de solidarité. Plus les inégalités sont manifestes, plus l'absence de cohésion, la rancœur et l'hostilité se développent.

Cependant, à l'opposé des craintes officielles, la majorité des jeunes de foyers très défavorisés ne sont pas révoltés ou militants mais apathiques et timorés.

loin de provoquer le monde autour d'eux, ils semblent individuellement et socialement prisonniers ; leurs compétences sont sous-estimées en permanence, leur imagination étranglée, leurs modes d'expression les plus personnels étouffés. Toutes les images d'eux-mêmes qu'ils se sont construites ont été détruites à plusieurs reprises, tous leurs projets d'avenir condamnés prématurément et en permanence (Davies, 1969).

D'un autre côté,

les facteurs sociaux de base se révéleront sans aucun doute être les indicateurs les plus efficaces d'une délinquance probable dans des buts statistiques, mais il n'en est pas de même en ce qui concerne les causes et les conséquences. Cette étude a révélé aussi la concentration frappante de la pathologie parentale, sous la forme d'une discipline inadaptée, d'attitudes malheureuses envers les enfants, de déviations personnelles, etc., dans le groupe socialement handicapé. Les insuffisances personnelles et les handicaps externes se renforcent les uns les autres dans ces familles malheureuses. Plutôt que d'essayer de répondre à la question : « Quel facteur joue le premier rôle ? », il peut être plus utile de se demander où il faut essayer de rompre le cercle vicieux (West, 1969).

LES ENFANTS HANDICAPÉS

La façon dont un enfant handicapé s'en sortira en fin de compte, dépend beaucoup moins de la nature, de la sévérité ou de l'origine de son état que, d'abord et avant tout, de l'attitude de ses parents, puis de celle de ses contemporains et de ses professeurs et, par la suite de la société. Toutes ces attitudes détermineront la manière dont il ressentira sa propre personne et son handicap. Cela a été confirmé par de nombreuses études récentes (Tizard et Grad, 1961 ; Pringle et Fiddes, 1970 ; Dinnage, 1971 et 1972 ; Pilling, 1972 et 1973 ; Younghusband, Birchall, Davie et Pringle, 1970 ; Pringle 1965 et 1970) et aussi par les vivantes biographies de ceux qui ont triomphé de graves infirmités (tels Carlson, 1952 ; Brown, 1954).

Difficultés rencontrées pour satisfaire les besoins psychologiques de base.

Dans leur essence, les besoins des handicapés sont les mêmes que ceux des enfants normaux mais la présence d'une infirmité pose quelques problèmes spéciaux. Ceux-ci seront tout d'abord étudiés en relation avec les besoins psychologiques de base exposés plus haut (voir chap. II).

Amour et sécurité.

Pour donner le sens de la sécurité, on doit se sentir soi-même en sécurité. Mais c'est justement ce que beaucoup de parents d'un enfant handicapé ne ressentent pas ; la plupart sont préoccupés par leur manque de connaissances spéciales et craignent d'être incapables de satisfaire les besoins particuliers de leur enfant, beaucoup se sentent coupables ou honteux : quelques-uns peuvent être complètement perdus, spécialement les parents d'enfants ayant des difficultés pour apprendre et qui eux-mêmes ont des capacités limitées et sont accablés par toutes les exigences de la vie moderne. Inévitablement, ils trouvent moins d'aide et de participation chez leurs parents et amis étant donné qu'eux-mêmes manquent aussi d'expérience pour élever un enfant handicapé.

A l'école aussi, des difficultés particulières peuvent surgir pour satisfaire ce besoin, à moins que l'enfant ne fasse partie de la minorité qui a eu la chance d'un diagnostic précoce et correct, qui a pu trouver une place disponible dans une école adaptée (qu'elle soit normale ou spéciale) et à qui une guidance éducative à long terme est fournie tout au long de sa scolarité.

Si son invalidité n'est pas reconnue et s'il essaye de se maintenir avec les enfants normaux, il en arrivera à se sentir inférieur et raté, et cela d'autant plus que la nature de son handicap sera moins évidente ou clairement comprise. Vis-à-vis des aveugles et pour certaines formes de handicaps physiques, la sympathie se manifeste volontiers ; le handicap mental est plus souvent accueilli par la moquerie et le mépris. Si son professeur manque de connaissances et d'expérience sur les enfants handicapés, il peut se sentir incapable d'y faire face convenablement ; si, en outre, il doit s'occuper d'une classe nombreuse, il n'est pas surprenant qu'un élève handicapé puisse lui sembler un lourd fardeau et qu'ainsi l'enfant le ressente lui-même.

Il est tout à fait naturel que les parents se sentent inquiets et souvent très angoissés au sujet de leur enfant handicapé. Cette préoccupation pourrait être utilisée pour leur donner envie d'accorder à l'enfant handicapé les soins, le temps et l'intérêt supplémentaires qui peuvent

l'aider à surmonter, autant que possible, les effets défavorables de son infirmité. Au contraire, cette préoccupation se transforme souvent en sur-angoisse ou en rancœur : si on les laisse sans une idée claire de la nature du handicap et de ses implications à court terme aussi bien qu'à long terme, l'incertitude des parents peut se manifester par une attitude hésitante et incohérente envers l'enfant. Plus le handicap est sévère, complexe ou multiple, plus il est urgent d'apporter des services d'aides permanents aux parents.

Des équipements suffisants permettant un diagnostic global initial et des réévaluations périodiques aideraient grandement à satisfaire le besoin de sécurité de l'enfant handicapé. Quand parents et professeurs comprennent sa condition particulière, ils le lui font sentir par leurs encouragements et leur appui sûrs et permanents. Une communauté heureuse, harmonieuse — que ce soit la famille ou le personnel scolaire — communique la chaleur, la confiance et l'espoir à l'enfant au lieu de l'angoisse, l'incertitude et le désespoir.

Le besoin de nouvelles expériences.

Dans ce domaine, l'enfant handicapé est inévitablement désavantagé étant donné qu'une infirmité retarde ou même rend impossible l'acquisition d'un certain nombre d'expériences nouvelles. Jusqu'ici on sait peu de choses sur la manière dont les différents handicaps faussent l'apprentissage. Par exemple, les handicapés physiques peuvent échouer dans l'acquisition d'une expérience suffisante de l'espace et du mouvement, ce qui affectera les concepts de distance, de dimension et, plus tard, le sens des mathématiques. Les sourds restent beaucoup trop souvent non-stimulés par la parole et le langage bien plus tard que les enfants normaux, et même alors en bénéficient dans des limites plus réduites ; en conséquence, ils peuvent ne pas réussir à acquérir une base suffisante pour la pensée abstraite. Les enfants qui apprennent lentement sont incapables de bénéficier de nouvelles expériences au même moment que les enfants normaux ; ainsi ils peuvent manquer totalement l'occasion d'apprendre si ces expériences ne leur sont pas offertes délibérément à un stade plus tardif que de coutume et les aveugles peuvent ne jamais connaître les qualités physiques du monde qui les entoure de la même manière que la majorité des voyants.

Une distorsion de l'apprentissage n'est pas seulement difficile à prévenir, elle est aussi inévitablement cumulative et progressive. Son influence exacte sur les qualités de l'apprentissage a jusqu'ici été peu étudiée. En attendant, l'ignorance des parents et des professeurs sera pénalisée au maximum s'ils essaient de procurer de nouvelles expériences à

l'enfant et de les adapter à ses limites sans diminuer le champ de ces expériences plus qu'il n'est absolument nécessaire.

Il peut être nécessaire de modifier l'ordre et la manière de présenter de nouvelles expériences ; une graduation plus soignée, des outils et un appareillage spécialement étudiés peuvent être nécessaires pour assurer le progrès. Autrement, de nouvelles expériences peuvent devenir source d'anxiété et de défaite au lieu d'être un défi excitant.

Un outil efficace d'apprentissage offert à tous les enfants handicapés, les sourds exceptés, est la parole. Pour quelques-uns, comme les aveugles et les handicapés physiques graves, c'est une manière compensatoire d'élargir leur expérience et leur compréhension. En conséquence, il est particulièrement important de parler à un enfant et de l'encourager à parler dès le plus jeune âge.

Le besoin d'estime et de réussite.

Le handicapé rencontre là deux difficultés jumelles, en raison de deux postulats tacites. D'abord, les éloges sont donnés habituellement pour la réussite plutôt que pour l'effort. Ceci est au mieux injuste et, au pire, positivement nocif. Par exemple, écrire quelques lignes de composition coûtera à un enfant physiquement handicapé beaucoup plus en termes de concentration et d'effort qu'il n'en coûte à un enfant normal pour produire deux fois plus ; cependant ce dernier sera plus probablement félicité de son travail. Deuxièmement, on tend à juger les succès des handicapés selon la proportion dans laquelle leurs performances s'approchent de celles de la majorité normale. En conséquence, plus le handicap est sévère, moins il est certain que l'enfant sera récompensé, véritablement et sans réserve par l'estime qu'on lui accordera et un sens de la réussite.

Ainsi, pour satisfaire ce besoin, nous devons accorder aux handicapés la satisfaction d'un autre besoin qui leur est spécifique : « le besoin d'être différent et le besoin d'être semblable » (Mallinson, 1956). Ceci signifie reconnaître que, en même temps qu'ils partagent les besoins de base de tous les enfants, on doit tolérer les différences imposées par la nature d'un handicap particulier.

Le besoin de responsabilité.

La nature d'un handicap peut fixer une limite au degré maximum de responsabilité qu'un enfant deviendra capable d'assumer. Cependant, une limite trop basse peut être fixée par pitié ou sur-protection, ou encore par la sous-estimation de ce qu'il pourrait être capable de

réaliser, si on lui en donne les occasions ainsi que l'appui nécessaire. De plus, on doit se garder de centrer la maisonnée entière sur l'enfant handicapé ; il faudrait plutôt lui donner l'occasion, tant à la maison qu'à l'école, de prendre quelques responsabilités, si limitées soient-elles, afin qu'il apprenne autant à donner qu'à recevoir. De cette façon, le respect de soi et l'acceptation de soi sont encouragés.

Adaptation sociale, émotionnelle et éducationnelle.

Dans ces dernières années, on constate apparemment un accroissement du nombre des enfants présentant des handicaps associés.

Jusqu'à un certain point, cela peut provenir assez paradoxalement du développement des connaissances médicales : beaucoup de bébés survivent maintenant qui autrefois seraient morts (par exemple, ceux avec un spina bifida) et certains handicaps (tels que la fibroplasie rétrolentale ou les malformations des membres dues à la thalidomide) sont directement attribuables à de nouvelles techniques thérapeutiques. Ce peut être aussi qu'une compréhension accrue des conditions potentiellement handicapantes ainsi que de leur accompagnement émotionnel et social et l'attention portée à ces conditions conduisent à les identifier plus efficacement. A l'opposé le développement d'un traitement adapté, les facilités d'éducation et d'aide ont pris du retard si bien que les besoins complexes de ces enfants et de leurs familles sont trop souvent insuffisamment satisfaits.

Puisque la plupart des handicaps ajoutent à l'enfant le fardeau du handicap supplémentaire que sont la détresse ou la rancœur devant sa condition, il est difficile d'affirmer si et à quel degré toutes les difficultés de comportement, d'apprentissage et d'adaptation sont essentiellement « organiques » à l'origine. Néanmoins, quelques généralisations sont justifiées par l'étude des comptes rendus couvrant les quinze dernières années, réalisée par le Bureau (Pringle, 1967 et 1969 ; Dinnage, 1971 et 1972 ; Pilling 1972 et 1973 ; *a, b, c, et d*).

Quels sont les effets des différents handicaps sur l'adaptation et les performances ? La cécité seule ne semble pas être un obstacle insurmontable pour parvenir à la maturité émotionnelle ou intellectuelle. Les enfants aveugles sont capables d'atteindre les mêmes niveaux que les voyants bien qu'ils aient à faire un effort prolongé et intense pour développer des capacités que les voyants acquièrent facilement. La recherche n'a pas démontré qu'ils sont aidés en cela par quelque faculté ou attitude compensatoires particulières. L'aide et la compréhension des parents ainsi que de bonnes capacités intellectuelles chez l'enfant semblent être les facteurs les plus décisifs. Les handicaps

supplémentaires mentaux et physiques — qui sont de plus en plus courants dans la population des enfants aveugles — ont inévitablement des conséquences néfastes. Les enfants amblyopes semblent être plutôt moins bien adaptés que les aveugles et une proportion plus grande ont des difficultés scolaires.

La surdité, et particulièrement la surdité profonde, est presque toujours un obstacle à l'apprentissage de la communication et à la compréhension de la pensée abstraite. Plus qu'aucun autre handicap, excepté peut-être l'autisme, la surdité met des barrières énormes au développement de la spontanéité et de la confiance des parents envers le bébé et l'enfant doit faire face à des barrières semblables pour construire des relations réciproques.

Il est probable que la profonde compassion provoquée par la cécité aide à une bonne adaptation sociale, émotionnelle et éducationnelle alors que la g ne et l'irritation engendrées par la surdité y font obstacle. Des études portant sur les enfants atteints de handicaps orthopédiques et les conséquences de la thalidomide mettent aussi en vedette le rôle primordial de l'attitude des parents et de la société. Leur comportement détermine la manière dont les enfants affronteront leurs difficultés bien plus que la gravité de leurs difformités réelles.

Par exemple, sur deux enfants victimes de la thalidomide tous deux âgés de sept ans, l'un, un garçon, était né sans main gauche, et l'autre, une fille, sans bras, était par ailleurs incapable de marcher. Cependant, la fille faisait de bons progrès éducationnels dans une  cole normale où elle avait de bonnes relations avec les autres enfants et avec ses professeurs. Le garçon, bien moins sérieusement handicapé, montrait des signes de perturbation émotionnelle et de sous-fonctionnement éducationnel et pourtant ses parents étaient sur-protecteurs tout en niant l'existence de son infirmité. La fille, au contraire, était traitée avec une affection et un bon sens plein de compassion mais réaliste (Pringle et Fiddes, 1970).

Cette étude a démontré aussi que bien qu'on ait surtout mis l'accent sur les déficiences des membres résultant de la thalidomide, en fait beaucoup d'enfants souffraient aussi d'atteintes auditives qui avaient un effet bien plus grave sur leurs capacités intellectuelles ainsi que sur le langage et le développement social.

Chez les sujets atteints d'infirmité motrice cérébrale, l'incidence des difficultés émotionnelles, sociales et sensorielles est élevée. Ces difficultés sont liées à un retard intellectuel et éducationnel aussi bien que, en arrière-plan, à un foyer perturbé. Après la fin de la scolarité, seule une minorité, même parmi ceux dont le handicap physique est peu sévère, ont une vie sociale normale (Pilling, 1973 a).

Il existe relativement peu d'études de l'adaptation émotionnelle, sociale et éducationnelle des enfants atteints de spina bifida bien que le nombre de ceux qui survivent se soit beaucoup accru depuis l'introduction de la valve de Spitz-Holter en 1958. Les résultats disponibles suggèrent que l'incidence des difficultés serait plus élevée chez eux que chez les enfants normaux (Pilling, 1973 c).

En résumé, la plupart des études comparatives montrent que les enfants handicapés sont moins mûrs et plus perturbés que ceux qui ne souffrent d'aucun handicap ; néanmoins, il n'y a aucune preuve que l'inadaptation ou le retard éducationnel soient inévitables. Lorsque la nature du handicap impose des limites sévères, qu'elles soient physiques ou sociales, alors le comportement et l'apprentissage seront sûrement affectés. Néanmoins, les données disponibles ne montrent aucune association bien déterminée entre un handicap particulier et une caractéristique particulière de comportement. Il en est de même en ce qui concerne les conclusions négatives.

Du côté positif, on semble admettre généralement que les attitudes des parents envers l'enfant et son handicap sont d'une importance capitale. La conclusion de quelques-uns des premiers travailleurs sociaux américains est restée sans critique jusqu'à ce jour : « L'enfant semble adopter la même attitude envers le handicap que ses parents. S'ils s'en inquiètent, il fait de même. S'ils en ont honte, il sera sensibilisé aussi. S'ils le considèrent d'une manière objective, il l'acceptera comme un fait et ne lui permettra pas d'influencer son adaptation » (Allen et Pearson, 1928). Cette théorie a été adoptée par Carlson (1952) qui avait réussi lui-même à surmonter une infirmité physique sévère ; qui plus est, en devenant médecin, il a ouvert une brèche dans les attitudes envers son propre handicap, l'infirmité motrice cérébrale, et dans le traitement de cette maladie : « Succès ou échec ne dépendent pas de ce qui nous manque mais plutôt de l'usage que nous faisons de ce que nous avons. »

LES ENFANTS DE FAMILLES AVEC UN SEUL PARENT

Jusqu'ici relativement peu de recherches ont été entreprises sur les effets psychologiques et sociaux constatés chez les enfants qui grandissent dans des familles à un seul parent. Ces effets varieront naturellement non seulement en raison des différences individuelles entre les enfants mais aussi parce que l'âge où un parent doit assumer la charge de l'enfant et le temps durant lequel un seul parent s'est occupé de l'enfant ne manquent pas d'avoir un effet variable. Quelques-uns de ces points seront examinés dans l'étude en cours du Bureau sur les

familles à un parent et ils ont déjà été étudiés en relation avec les enfants illégitimes dans la cohorte nationale.

Il est abondamment démontré qu'une proportion considérable de familles à un parent souffrent vraisemblablement de difficultés financières, pour ne pas dire de misère réelle (Holman, 1970 ; Marsden, 1969 ; Pochin, 1969 ; Wynn, 1964 et 1970). On en sait moins sur les effets émotionnels, sociaux et éducationnels. Les résultats obtenus par la N.C.D.S. du Bureau ont permis de montrer que les circonstances économiques ne varient pas seulement selon le parent qui supporte la famille mais aussi en relation avec la raison pour laquelle il en est ainsi. Le taux des paiements effectués par la Commission des Indemnités supplémentaires (Supplementary Benefits Commission) a été choisi comme indicateur général d'un niveau de vie minimum.

Un enfant sur neuf (soit la proportion très élevée de 11 %) n'avait plus ses deux parents à l'âge de onze ans, d'après les résultats de l'étude. Parmi eux, environ 5 % étaient élevés par un parent seul ; les autres 6 % étaient élevés dans des conditions familiales « anormales » de plus de trente types différents. Nous considérerons ici trois groupes particuliers : les enfants élevés par un parent naturel seulement, les enfants illégitimes et les enfants du divorce.

Les familles à un seul parent.

Les enfants de cette étude qui — quelle qu'en soit la raison — vivaient dans une famille à un parent à l'âge de onze ans avaient plus généralement perdu leur père que leur mère. En fait, la proportion d'enfants sans père était presque cinq fois plus élevée que ceux qui étaient élevés sans mère. Bien que le taux de remariage ait été assez semblable pour les pères et les mères (environ un tiers dans chaque cas), 25 % des enfants sans mère étaient élevés par une mère de remplacement, tandis qu'un père de remplacement n'existait que pour 5 % des enfants sans père (Ferri, 1973).

Ainsi, les femmes ont beaucoup plus de chances de rester seules pour s'occuper de leur famille que les hommes après la perte de leur conjoint. Cela reflète probablement les différences entre les attitudes sociales : on accorde une sympathie beaucoup plus grande à l'homme qui a été abandonné par sa femme et essaye de s'occuper des enfants qu'à la femme dans une situation équivalente ; de plus, les grand-mères, les sœurs ou les voisins sont plus disposés à offrir leur aide. Néanmoins, il est peut-être moins admis qu'un père reste à la maison et vive de l'aide de l'Etat. La femme abandonnée suscite beaucoup moins d'intérêt et d'aide. Il est tacitement admis qu'il est plus facile et peut-être aussi

plus approprié pour une femme d'associer le rôle de parent à celui de soutien de famille que ce ne l'est pour un homme seul.

Le motif le plus courant pour lequel un parent naturel était amené à rester seul pour élever une famille était la rupture du mariage ; en fait, divorce, séparation et abandon comptaient pour environ la moitié des cas. Dans les familles restantes, l'absence de la mère était due à sa mort ; dans les foyers sans père, la mort en était la raison dans seulement un tiers des cas et le reste était composé principalement d'enfants illégitimes élevés par leur mère.

En 1969, quand les enfants avaient onze ans, presque la moitié (47 %) des familles sans père avaient reçu l'aide de l'Etat à un moment au cours des douze mois précédents alors qu'on en trouve seulement 6 % parmi les familles non dissociées. Les enfants sans mère étaient moins dans la gêne, bien que leurs familles se soient trouvées deux fois plus souvent dans des conditions leur permettant de recevoir les indemnités supplémentaires (Supplementary Benefits) que les foyers à deux parents. Même les mères seules qui n'avaient pas à compter sur l'aide de l'Etat étaient probablement plus gênées financièrement que leur contrepartie masculine, étant donné que les salaires féminins sont généralement très inférieurs aux salaires masculins. Les mères veuves avaient certainement beaucoup moins eu à compter sur les indemnités que lorsque le mariage était rompu ou que l'enfant était illégitime.

En examinant la qualité du logement en fonction du confort de base disponible, on constate que deux fois plus de familles sans père que de familles à deux parents n'avaient pas l'usage exclusif d'une salle de bains, d'une installation sanitaire à l'intérieur, et de l'eau chaude ; la situation des enfants sans mère était aussi moins favorable mais moins mauvaise que celle des enfants sans père (Ferri, 1973).

Les enfants illégitimes.

On a constaté une augmentation importante des naissances illégitimes au cours de ces dernières années, mais il est possible que cela soit en train de changer en raison des avortements plus faciles et de la pilule ; par ailleurs, un plus grand nombre de mères célibataires choisissent de garder leur bébé. Cependant, récemment encore, on savait peu de choses sur la situation à court ou à moyen terme des mères et de leurs enfants et l'on ignorait également si l'illégitimité continue à créer des problèmes personnels ou sociaux, même si les attitudes envers les relations sexuelles hors mariage ont changé.

La N.C.D.S. a permis de chercher quelques réponses à ces questions, en comparant un groupe national pris au hasard d'enfants illégitimes,

nés en 1958, avec leurs contemporains nés la même semaine (Crellin, Pringle et West, 1971). Les conclusions ont montré clairement qu'une naissance illégitime est une naissance « à risques ».

Comme dans les autres études récentes, on n'a découvert aucune différence dans l'arrière-plan de classe sociale entre les mères qui ont un bébé légitime et celles qui ont un bébé illégitime. Néanmoins, ce dernier a un désavantage potentiel, dès le départ, en ce qui concerne l'âge de la mère et sa propre position familiale. Il y avait cinq fois plus de très jeunes mères parmi celles qui avaient un enfant illégitime et pour presque le double des jeunes mères c'était leur premier enfant. Parmi ces deux groupes, le taux de mortalité périnatale est plus élevé, ainsi que la prévalence d'un poids de naissance bas. Le taux général de mortalité et la proportion de poids de naissance bas étaient en fait beaucoup plus élevés parmi les enfants illégitimes.

La surveillance prénatale était aussi beaucoup plus faible parmi les futures mères d'enfants illégitimes. Une proportion plus élevée que parmi les mères d'enfants légitimes ne recherchaient pas ce contrôle ou le faisaient plus tardivement qu'il n'est souhaitable et une proportion plus élevée ne réservaient pas leur place à l'avance pour l'accouchement.

Environ un tiers des bébés illégitimes étaient abandonnés par leur mère en vue d'adoption ; ils étaient alors élevés dans un environnement beaucoup plus favorable que ceux qui étaient restés avec leur propre mère. Le développement de ces deux groupes, qui avaient eu un départ semblable dans la vie, a été comparé à l'âge de sept ans.

A ce moment, la majorité des enfants illégitimes vivait dans une situation à deux parents d'un genre ou d'un autre, y compris les enfants adoptés. Cependant, un nombre considérable de foyers manquaient d'une image stable du père. Un enfant sur quatre, seulement, vivait avec ses deux parents naturels.

Le trait le plus frappant était la situation beaucoup plus favorable des enfants adoptés. Parmi les enfants illégitimes non adoptés, beaucoup devaient partager les facilités de confort de la maison, ou en manquaient complètement : en fait, cela prévalait deux fois plus que dans tout le groupe des enfants légitimes. Il en était de même pour le surpeuplement, en dépit du fait qu'il y avait une proportion élevée d'enfants uniques parmi les enfants illégitimes.

Un nombre considérable d'enfants recevaient des soins de remplacement partiels ou complets. Ceci était rendu nécessaire par la proportion élevée de mères qui travaillaient en dehors du foyer avant que l'enfant soit en âge d'aller à l'école, et par leurs circonstances familiales difficiles et mal établies. Plus de trois fois plus d'enfants illégitimes que d'enfants

légitimes étaient placés dans des services de garde de jour et cette proportion est certainement en dessous de la réalité. Tout d'abord, presque les deux tiers des mères d'enfants illégitimes travaillaient avant que ceux-ci n'aillent à l'école ; cependant, seulement un quart des enfants étaient déclarés comme ayant eu une assistance de jour. Même si l'on tient compte de l'aide apportée par des membres de la famille, un important décalage subsiste. Une autre raison en est que nous manquons d'informations sur les gardiennes d'enfants, qu'elles soient officiellement enregistrées ou que les mères aient trouvé des arrangements personnels.

La proportion des enfants qui avaient été pris en charge par une autorité locale ou un organisme bénévole était cinq fois plus élevée parmi les enfants illégitimes que parmi les enfants légitimes.

Il est alors évident que les dés sont encore lourdement pipés contre l'enfant illégitime. Quels en sont les effets sur son développement ? Dans tous les domaines examinés, on a trouvé des différences importantes et marquées entre le groupe illégitime, le groupe adopté et le groupe légitime. Encore et toujours, les enfants illégitimes étaient au bas du classement, que ce soit en ce qui concerne les connaissances générales, les capacités orales, la créativité, le développement de la perception, les performances de lecture ou les dons pour l'arithmétique.

Même dans l'environnement relativement plus favorable des foyers de classe moyenne, les enfants illégitimes s'en sortaient moins bien que les enfants légitimes de foyers similaires. Bien plus que les effets de la classe sociale, on trouvait d'importants « effets de l'illégitimité ». Par exemple, ils justifiaient une différence de douze mois dans les progrès en lecture entre le groupe des enfants adoptés et celui des enfants illégitimes. Au contraire, les progrès réalisés par les enfants adoptés étaient égaux à ceux des enfants légitimes de la même classe sociale.

Le jour où ils ont été à l'école, les enfants illégitimes ont souffert aussi de désavantages. Ils ont changé plus fréquemment d'école, leur présence a été plus irrégulière et leurs parents ont montré moins d'intérêt dans leur progression scolaire. On a trouvé aussi des différences marquées entre les trois groupes d'enfants dans leur comportement et leur adaptation à l'école. La proportion d'enfants « inadaptés » était deux fois plus élevée parmi les enfants illégitimes que parmi les enfants légitimes, tandis que les enfants adoptés ressemblaient plus étroitement à ces derniers.

Inévitablement, beaucoup de questions sont restées sans réponse. Par exemple, on n'avait pas de renseignements sur la personnalité de la mère de l'enfant ou des autres membres de sa famille. Bientôt, cependant, il sera possible de dire si les problèmes rencontrés par les enfants illé-

gitimes diffèrent de ceux des enfants qui, pour d'autres raisons, vivent dans des familles à un parent. En attendant, il est évident que l'illégitimité apporte encore avec elle des problèmes personnels et sociaux. Les enfants ont été assiégés par une multiplicité de circonstances défavorables ; celles-ci leur ont donné un départ relativement plus malheureux dans la vie, qui s'est transformé en un réseau complexe de difficultés et de privations cumulées et s'influençant les unes les autres. Naître illégitime est encore naître désavantagé, tout au moins actuellement.

Est-ce qu'un environnement favorable peut arrêter ou inverser les effets de désavantages précoces ? A en juger par le développement des enfants adoptés, la réponse est oui. Naturellement, il reste à voir quel sera plus tard le développement à la fois de ceux qui étaient adoptés et de ceux qui ne l'étaient pas.

Les enfants du divorce.

Chaque année, la vie familiale de milliers d'enfants est détruite par le divorce et les prévisions montrent que leur nombre s'accroîtra encore. « En 1968, le nombre total des enfants touchés atteignait presque 73 000 et parmi eux, on a compté que 60 000 environ, étaient âgés de moins de 16 ans ; en 1969, le total s'était élevé à plus de 81 000 » (Mortlock, 1972).

Une augmentation encore plus rapide s'est produite en 1971, quand, en grande partie en raison de la réforme du divorce de 1969 (Divorce Reform Act), on a constaté un accroissement de 55 % des demandes de divorce par rapport à 1970 ; le nombre total des enfants en cause s'élevait alors à 116.726, dont les trois quarts étaient âgés de moins de 16 ans (Gibson, 1973). En fait, la majorité semblent être assez jeunes, car séparation et divorce surviennent le plus fréquemment dans les cinq premières années de mariage environ.

Il peut y avoir un lien entre le taux de divorce en augmentation et la tendance croissante à avoir des enfants plus tôt ce qui donne aux jeunes couples peu de temps pour s'adapter aux nouvelles relations et aux nouvelles responsabilités du mariage ; les problèmes financiers et les problèmes de logement sont alors aggravés par l'arrivée d'un bébé. Si les deux époux ont moins de 20 ans au moment du mariage, le taux de divorce (en Angleterre et dans le Pays de Galles) est environ trois fois celui de tous les autres mariages. « Un des traits démographiques les plus frappants associés au divorce est le risque accru parmi les épouses qui étaient enceintes au moment du mariage... le mariage a lieu maintenant à un âge plus précoce qu'autrefois et les

femmes qui se sont mariées jeunes représentent une proportion croissante de toutes les grossesses avant-mariage, aussi, il est vraisemblable qu'un nombre plus grand d'enfants seront dans l'avenir les témoins innocents d'un foyer et d'une famille désunis » (Gibson, 1973).

On a prêté remarquablement peu d'attention aux effets que la rupture peut avoir sur le développement des enfants. La recherche existante a été largement limitée à des groupes spontanément formés et probablement atypiques, à savoir ceux rencontrés dans les cliniques psychiatriques ou de guidance infantile. Nous ne savons pas s'il est moins néfaste pour l'enfant de grandir dans un foyer malheureux avec les deux parents ou seul avec un parent non remarié ou encore avec un parent et un beau-père ou une belle-mère (Mortlock, 1972). A propos des réactions des enfants vis-à-vis des remariages de l'un ou l'autre de leurs parents, il a été suggéré que « dans l'ensemble, il semble préférable d'avoir trois ou même quatre parents et six grand-parents que pas de père ou de mère. Ce schéma de mariages multiples produit en fait un nouveau type de famille élargie et en conséquence une variété de gens avec lesquels l'enfant peut s'identifier et former des relations... structurellement, la famille de l'avenir sera polynucléaire » (Benn, 1969).

Financièrement, on constate souvent une baisse dans le niveau de vie étant donné que la plupart des enfants restent avec leur mère qui dépend alors de la pension alimentaire qui est non seulement une source de revenus réduite mais aussi peu sûre. Même si elle gagne elle-même un salaire, il sera inférieur au revenu commun précédent ; de plus, elle peut avoir à satisfaire des dépenses supplémentaires pour faire garder les enfants en dehors des heures d'école et des périodes scolaires.

Psychologiquement, il est difficile d'aider un enfant à comprendre les raisons de la rupture du mariage. Plus l'enfant est jeune, plus les sentiments entre les parents sont amers. Ils se disputent fréquemment l'affection de l'enfant, noircissant le caractère de l'autre et les raisons de l'évolution de leur mariage. Au pire, l'enfant peut devenir un gage dans le jeu qu'ils mènent pour se blesser mutuellement et prendre l'avantage durant les batailles prolongées pour sa garde, un exemple extrême étant celui des enfants « tirillés par l'amour » qui sont emmenés d'un foyer et parfois d'un pays à un autre dans la lutte pour les garder. (Une situation encore pire existe depuis peu aux Etats-Unis, à savoir qu'aucun des parents ne désire avoir la garde des enfants ; un tel degré de rejet aura inévitablement l'effet le plus nocif sur le sens qu'a un enfant de sa valeur personnelle.) Même dans le meilleur des cas, lorsque des contacts réguliers et fréquents ont été prévus afin que l'enfant passe quelque temps avec celui des parents qui n'a pas sa garde, les rencontres en week-end ou pendant les vacances ne sont pas des conditions favorables pour maintenir des relations étroites.

L'information dont on dispose permet de penser qu'une proportion importante d'enfants de parents divorcés montre un comportement perturbé. Il n'a pas encore été établi si cela est dû autant, sinon plus, aux relations qui se détériorent et même aux querelles ouvertes qui précèdent la rupture finale du mariage ou au conflit qui met en jeu la loyauté de l'enfant ou à la finalité du divorce lui-même. Beaucoup conviennent, y compris quelques hommes de loi, que les décisions de garde, au premier échelon de juridiction au moins, tendent à être prises trop hâtivement et sans vraiment essayer de prendre en considération les désirs ou les besoins propres de l'enfant. Si ces intérêts à long terme étaient considérés comme étant d'une importance capitale, alors une réforme des procédures de divorce semblerait essentielle.

LES ENFANTS SEPARES DE LEUR FAMILLE

Les raisons pour lesquelles des enfants doivent vivre séparés de leur famille vont de l'insuffisance parentale et de la pathologie incurable à l'incapacité de faire face à des circonstances accablantes, et de la crise temporaire à l'abandon définitif.

Au cours des vingt-cinq dernières années, trois pas décisifs ont été faits dans notre compréhension des implications d'une prise en charge de remplacement pour les enfants. Elles sont suffisamment étayées par la recherche mais aucune n'a encore été mise en application à l'échelle nécessaire.

Tout d'abord, des soins physiques appropriés ne sont pas suffisants pour assurer un développement émotionnel, social et intellectuel satisfaisant ; ensuite, la vie institutionnelle prolongée dans une maison d'enfants et spécialement à l'hôpital peut avoir des effets très nocifs sur le développement complet de l'enfant ; et enfin, beaucoup d'enfants, sinon la majorité, pourraient rester dans leur propre foyer si des services d'aide efficaces et suffisants étaient disponibles au sein de la communauté.

Des priorités et une politique sociale différentes concernant le logement, un revenu minimal et des allocations pour les parents seuls aussi bien que pour les enfants et les adultes handicapés seraient nécessaires pour atteindre ce but.

Bien qu'il soit en dehors de notre exposé de discuter en détail de ces changements, deux statistiques officielles illustrent clairement ce fait : tout d'abord chaque année environ la moitié de tous les enfants pris en charge le sont en raison d'un accouchement ou d'une maladie de courte durée de leur mère. Ensuite, la maladie mentale ou physique chronique et l'abandon ou la mort d'un parent concernent 10 % des

enfants. Une recherche est maintenant nécessaire de façon urgente pour savoir clairement le nombre et le type de situation des enfants qui pourraient être maintenus dans leur propre foyer, et quelles seraient les chances de succès à la fois à court et à long terme.

Une large diversité de circonstances amène à séparer les enfants de leur famille. Existe-t-il néanmoins des différences entre eux et les autres enfants de même âge et d'arrière-plan social semblable qui n'ont pas eu l'expérience d'une séparation d'avec leur foyer et quelle preuve avons-nous que les premiers sont plus vulnérables ? Ces questions seront examinées en relation avec trois groupes : ceux qui ont passé au moins un séjour en institution, ceux qui ont été en placement nourricier et ceux qui ont fait de longs séjours à l'hôpital.

Les enfants en internat.

Les renseignements cités émanent de quatre sources : d'abord, une étude de la littérature aux Etats-Unis, en Europe de l'Ouest, en Israël et en Grande-Bretagne couvrant la période de 1948 à 1966, étude menée par le Bureau (Dinnage et Pringle, 1967) ; ensuite, une série d'études liées entre elles sur des enfants de sept, onze et quinze ans (Pringle, 1971) ; enfin, l'étude du Bureau (Mapstone, 1969 et 1973) ; et en dernier lieu, une étude sur des enfants nécessitant des parents de substitution (Rowe et Lambert, 1973).

Contexte social, familial et personnel.

Existe-t-il des caractéristiques permettant de distinguer de tous les autres enfants du N.C.D.S. ceux qui, à l'âge de sept ans, ont été pris en charge au moins une fois ? Il s'est révélé possible, en fait, d'esquisser un tableau tout à fait distinct de ces enfants bien qu'il y ait naturellement beaucoup de variations individuelles à l'intérieur du groupe « en charge ».

Tout d'abord, neuf sur dix venaient de familles ouvrières. Ceci n'est pas vraiment inattendu. Bien que les expériences de séparation et la carence de la mère ne soient réservées à aucun groupe social en particulier, néanmoins les parents de la classe moyenne qui sont incapables ou non désireux de s'occuper de leurs enfants peuvent généralement trouver leurs propres arrangements pour assurer des soins de substitution. Leurs solutions — une nurse, une fille « au pair » ou une pension — sont des choix tout à fait impensables pour le travailleur manuel.

Ensuite, le groupe « en charge » vivait plutôt dans des foyers plus peuplés et avec moins d'éléments de confort que ceux des enfants de

la classe sociale comparable qui n'avaient pas été pris en charge. De plus, ils avaient plus de frères et de sœurs et cela quelle que soit la classe sociale. Ils avaient aussi subi plus de déménagements et de changements d'écoles.

Fait peut-être encore plus significatif, leurs désavantages remontaient au temps de leur naissance. Déjà, alors qu'ils reposaient dans leurs berceaux, le groupe des enfants qui plus tard ont été pris en charge pouvait être distingué des autres enfants nés pendant la même semaine. Un plus grand nombre d'entre eux était illégitime, leurs mères tendaient à être plus jeunes et de plus petite taille, eux-mêmes avaient tendance à avoir eu une période de gestation plus courte et à être d'un poids de naissance plus bas. Ces caractéristiques ne sont pas indépendantes l'une de l'autre naturellement mais, prises ensemble, elles indiquent un groupe d'enfants qui étaient déjà désavantagés dans les tout premiers jours de la vie par rapport aux autres enfants de même âge et de même classe sociale.

Plus tard, à sept ans, proportionnellement, plus d'enfants assistés étaient de petite taille et de petit poids pour leur âge. En comparaison avec leurs camarades de classe, il semblait à leurs professeurs qu'ils avaient un mauvais contrôle de leurs mains pour écrire, dessiner ou boutonner leur manteau ; ils étaient remuants ; ils souffraient d'une mauvaise coordination physique pour la course, le saut et les jeux de ballon ; ils étaient maladroits et ne restaient pratiquement jamais tranquilles. Leurs professeurs trouvaient aussi leur apparence moins attirante que celle des autres enfants, un sur cinq avait la réputation d'être peu soigné ou très sale et un sur dix mal nourri.

Ce groupe n'était pas composé d'enfants ayant fait de longs séjours en institution. En fait, environ 25 % avaient été pris en charge une seule fois pour une durée de quatre semaines ou moins ; 66 % avaient été assistés au total pendant une année au plus, même lorsqu'ils avaient été pris en charge à plusieurs reprises. Pour la plupart, l'expérience de la prise en charge avait été de courte durée, par rapport à la durée de leur vie entière.

Ainsi les résultats du N.C.D.S. confirment que même les enfants qui sont pris en charge pour une courte période, officiellement en raison de l'accouchement de leur mère, ont tendance à appartenir à des familles socialement désavantagées (Schaffer et Schaffer, 1968). Des conclusions antérieures ont aussi montré que les familles nombreuses à bas revenus, celles à un seul parent ou bien celles où existe un handicap physique ou mental courent un risque plus grand de désagrégation et qu'une fois la famille éclatée, la réintégration peut être difficile (Dinnage et Pringle, 1967). En conséquence, la première prise en charge

pourrait être regardée comme un avertissement précoce de la vulnérabilité d'un enfant.

Difficultés d'apprentissage et troubles du comportement.

On a constaté que les enfants se remettent assez rapidement d'une séparation unique et courte. En conséquence, l'accent sera mis sur les effets des séparations à long terme.

On constate à la fois un retard intellectuel et un retard de langage chez les bébés et les jeunes enfants d'autant plus sévère que l'aide psychologique a été insuffisante (Dinnage et Pringle, 1967 ; Rutter, 1972). Par exemple, une étude comparative d'enfants de quatre ans a montré des différences, à la fois qualitatives et quantitatives ; les enfants placés en pouponnières avaient un vocabulaire plus restreint et des formations de phrases moins élaborées, ils montraient moins de fantaisie et d'humour dans leurs jeux et leur conversation et employaient moins de verbes actifs. De plus, leur connaissance des activités domestiques quotidiennes, telles que la cuisine, étaient très limitées et ils n'étaient pas même sûrs des noms des différentes parties de leur propre corps. L'absence trop fréquente de l'image du père, spécialement dans les institutions pour enfants d'âge pré-scolaire, se reflétait dans leur ignorance des objets et des vêtements personnels masculins (Pringle, 1971).

De même parmi les enfants d'âge scolaire, des niveaux inférieurs de performances verbales, intellectuelles et éducationnelles ont été découverts dans les recherches menées au Royaume-Uni et ailleurs. En dépit du fait que des méthodes de recherche et des cadres institutionnels différents ont été utilisés, on admet très généralement qu'un grand nombre d'enfants en institution pour de longs séjours se développent moins bien que les autres enfants (Dinnage et Pringle, 1967).

Cela a été aussi démontré par une série d'études liées entre elles portant sur des enfants âgés de sept, onze et quinze ans (Pringle, 1971). A ces trois niveaux d'âge, on a constaté que, comme les capacités intellectuelles, les capacités de lecture étaient en dessous de la moyenne, mais le retard le plus sérieux se trouvait dans le développement du langage. L'admission dans un établissement à un âge précoce (c'est-à-dire pré-scolaire) et le manque subséquent de contact avec des adultes en dehors de l'internat semblaient avoir un effet particulièrement défavorable à la fois sur les performances et sur l'adaptation. Une proportion plus élevée d'enfants que celle généralement trouvée dans la population enfantine ordinaire montrait des problèmes de comportement aussi bien à l'école qu'au foyer pour enfants, les symptômes les plus courants étant l'anxiété, l'agitation et l'agression.

Ces découvertes ont été confirmées par le N.C.D.S. Une fois de plus, dans l'ensemble aussi bien qu'à l'intérieur de chaque classe sociale, le groupe « en charge » réussissait moins bien dans tous les domaines examinés. Dans les connaissances générales, les aptitudes à s'exprimer dans la conversation, la lecture et l'arithmétique, la proportion des enfants qui réalisaient de mauvaises performances était deux ou trois fois plus élevée parmi eux que parmi leurs contemporains. Comme on pouvait le prévoir, un nombre proportionnellement élevé étaient considérés comme nécessitant une assistance éducative spéciale, soit sur le moment, soit dans les deux années à venir.

Leur comportement à la maison (ou, s'ils étaient pris en charge à l'âge de sept ans, dans leur foyer de substitution) était caractérisé par une irritabilité fréquente, par une tendance à s'emporter, à être tristes ou pleurnichards, à détruire leurs propres biens ou ceux d'autrui, par leur agressivité envers les autres enfants et par une incapacité à rester tranquille plus de quelques instants.

A l'école, ils montraient des difficultés de comportement semblables. La différence la plus marquée entre ceux qui avaient été ou étaient encore en charge et les autres enfants se révélait par la proportion de ceux qui manifestaient de l'hostilité à la fois envers les autres enfants et envers les adultes, et avaient « un comportement inconséquent », c'est-à-dire un manque de concentration et de persévérance ; les professeurs les trouvaient aussi négligés, sans soin, insoucians de leur apparence et de leurs affaires personnelles et insensibles aux corrections. Ainsi, ressort une image d'enfants qui, comparés à leurs contemporains, sont malheureux, inquiets et immatures.

Identité personnelle et relations.

Quelle que soit l'imperfection de la maison, l'enfant vit dans un environnement familial et est élevé par des gens familiers, si insuffisants soient-ils. S'en éloigner signifie l'écroulement du monde qu'il a accepté et auquel il a fait confiance parce que c'est le seul qu'il connaisse. Plus l'enfant est jeune, plus sa détresse est grande lorsqu'on le renvoie vers un environnement étranger. Plus sa compréhension des explications verbales est limitée, plus son bouleversement sera vraisemblablement profond, et plus il sera difficile de lui rendre son sens de la sécurité ; de plus, il peut ressentir que c'est sa méchanceté qui l'a conduit à être envoyé au loin.

L'effet le plus nuisible cependant agit probablement sur le développement de la conscience de soi et le développement d'un sens de l'identité. « Il n'a personne pour partager ses souvenirs les plus fondamentaux et les plus importants, personne pour confirmer si ces souvenirs sont vrai-

ment exacts ou sont seulement des inventions de son imagination, personne pour rafraîchir un souvenir qui s'efface avant qu'il ne soit trop tard. Une telle privation semble si néfaste que je ne suis pas sûr du tout que nous puissions jamais y suppléer complètement artificiellement » (Newson, 1971). Non seulement l'enfant en charge à long terme n'a pas de passé sûr mais, ce qui est aussi néfaste, il n'a aucune notion prévisible de son avenir, il sait seulement qu'il ne sera plus pris en charge à l'âge de dix-huit ans.

Dans un foyer ordinaire, aussi bien les provisions de souvenirs personnels que le cadre d'un avenir personnel se bâtissent sur des références quotidiennes fréquentes et des discussions continues au sujet des affaires familiales. « Quand tu étais petit, tu avais les cheveux blonds » et « quand tu seras plus grand, tu pourras aider papa au magasin » sont des phrases qui surgissent régulièrement, leur puissance de prédiction étant une source de force en raison de leur grande familiarité. Le sens d'un passé aussi bien que d'un futur personnels sont propices au développement du sens de l'avenir et de la continuité qui sont l'essence même de l'acquisition d'une personnalité.

Le jeune qui a été assisté pendant la plus grande partie de sa vie ne sait souvent pas pourquoi il a été pris en charge, pourquoi il a changé plusieurs fois de placement, pourquoi d'autres enfants sont partis, pourquoi le personnel l'a quitté ; il peut ne pas connaître les noms des différentes personnes qui se sont occupées de lui, sans parler de leur domicile habituel ; cela est vrai aussi pour les enfants qui ont partagé sa vie pendant certaines périodes ; il ne sait pas non plus ce que l'avenir lui réserve vraisemblablement étant donné qu'on élabore rarement des projets à long terme pour lui. S'il est en internat en raison d'un handicap physique ou mental, il peut ne pas même savoir jusqu'à la fin de chaque trimestre dans quelle maison d'enfant il passera ses prochaines vacances.

En conséquence, les enfants qui ont été privés d'un foyer normal auront des difficultés, spécialement durant l'adolescence et l'âge adulte, à être responsables d'eux-mêmes. Les questions personnelles habituelles telles que « où habite votre famille ? » ou bien « que fait votre père ? » deviennent pesantes et embarrassantes. Dans une panique confuse le jeune peut s'inventer une famille imaginaire, parce qu'il ne sait que peu de choses, ou même rien, sur ses antécédents personnels. Cela ajoute à ses sentiments d'insécurité dans les relations personnelles et peut le conduire soit à les éviter soit à tisser un réseau de mensonges quand il se trouve obligé de parler de lui-même.

Il existe des témoignages sur l'importance pour un enfant d'avoir au moins une relation sûre et durable avec un adulte lorsqu'il est en charge institutionnelle à long terme (Pringle, 1971). Deux groupes

d'enfants ont été comparés, l'un particulièrement stable, l'autre gravement inadapté (suivant quatre critères fixés indépendamment). Tous ont été séparés de leur mère avant l'âge de cinq ans et ont passé la plus grande partie de leur vie éloignés de leur propre foyer ; leur âge allait de cinq à quinze ans. Le but était d'étudier les raisons possibles de leurs différences d'adaptation.

La différence la plus marquée et la plus logique constatée entre eux résidait dans la fréquence des contacts conservés avec les parents ou les substituts de parents : les enfants stables entretenaient des relations sûres durables, à la différence du groupe inadapté, où un enfant seulement était dans ce cas ; de plus, la plus grande partie des enfants inadaptés avaient été séparés de leur mère très tôt (dans la première année de leur vie), si bien qu'ils n'avaient pas eu la possibilité de former des liens avant d'être pris en charge. En conséquence, le groupe inadapté n'avait ni établi, ni maintenu des relations stables et sa caractéristique la plus marquante était son incapacité à établir des relations avec des adultes ou des enfants. Une deuxième étude a confirmé ces constatations.

Trois hypothèses pourraient expliquer ces conclusions. En premier lieu, les enfants inadaptés pourraient avoir été inférieurs par leur constitution et en conséquence, plus sujets à une instabilité émotionnelle ; néanmoins, il y avait peu d'arguments pour étayer cette hypothèse. En deuxième lieu, leur séparation très précoce et, de fait, permanente, pourrait avoir causé des dommages irréparables dans la structure de base de leur personnalité. Cette conception du développement émotionnel a été critiquée comme étant trop radicale, étroite et déterministe (Clarke et Clarke, 1973 ; Rutter, 1972 ; Wootton, 1959). En même temps, on ne sait pas si, en fait, il existe un point de non-retour lorsque l'enfant reste privé en permanence de relations personnelles étroites avec un adulte.

La troisième hypothèse avance que, bien que la séparation prolongée et précoce et la vie institutionnelle soient des expériences perturbatrices et susceptibles de causer des dégâts, ces conséquences ne sont pas inévitables. Les occasions de maintenir un contact continu, fréquent et régulier avec un adulte en dehors de l'institution semblent rendre un enfant capable de les affronter. Il en était ainsi même quand sa propre famille était indifférente ou rejetante et quand il n'avait jamais vécu en permanence avec son substitut parental (c'est-à-dire, pas seulement pendant les week-ends et les vacances). Ce qui semblait décisif était que quelqu'un se soucie de lui suffisamment pour garder une relation stable et durable.

Il semble alors que — du moins dans notre type de société — un enfant aurait besoin de sentir qu'il compte en tant qu'individu, qu'il

est estimé pour lui-même et pas seulement par quelqu'un qui est payé pour s'occuper de lui correctement et impartialement. S'il n'a jamais rencontré l'amour et la fidélité durables et inconditionnels d'un adulte l'enfant peut ne jamais développer ces qualités ; de même, plus il apprend tardivement à établir de telles relations, plus il lui sera long et difficile d'apprendre à faire confiance aux adultes et à leur retourner finalement de l'affection. Ainsi, un cercle vicieux se développera vraisemblablement ; parce qu'il n'a pas connu de relations sûres, l'enfant ne réussit pas à apprendre dans la première enfance les réponses appropriées et attendues pour susciter de telles relations.

Les effets de la vie en institution.

Il est très net que les enfants qui ont été pris en charge, même seulement pour une courte période, ne forment pas un groupe constitué par hasard. Avant la séparation, la majorité des enfants a vécu dans des foyers où la stimulation verbale était minimale. Des mères surchargées de travail et peu privilégiées, souvent accablées par trop de grossesses ou obligées par des nécessités économiques d'aller travailler au dehors, ont peu de temps et d'énergie disponibles pour encourager le bébé dans ses premières expériences avec le son et pour provoquer des essais et des efforts continus en prenant plaisir à ses vocalises qui précèdent la parole ; de même lorsque l'enfant commence à parler, il aura probablement moins de stimulations verbales sous forme de comptines, d'histoires, de chansons et de conversations générales. Quand un enfant entre dans un établissement, le rapport enfants/personnel ainsi que la formation du personnel sont d'une importance capitale : un personnel trop peu nombreux et la priorité donnée à l'instruction de l'enfant sur son développement auront très probablement pour effet de retarder le développement du langage. En outre, moins de 4 % de tous les personnels des établissements sont formés de manière satisfaisante à leur travail et 62 % sont totalement non qualifiés (Jones, 1973).

La séparation d'avec sa famille et la vie loin d'elle pendant un certain temps seront alors pour l'enfant une expérience supplémentaire déroutante dans le meilleur des cas, et au pire, perturbante et nocive. En fait, un certain nombre d'enfants institutionnalisés peut devenir le groupe le plus défavorisé à l'intérieur de chaque classe sociale. Il est difficile, sinon impossible, d'isoler les effets de la séparation des autres influences défavorables auxquelles ces enfants ont été exposés et de les évaluer. Aussi l'expérience de la prise en charge elle-même sera différente pour chaque enfant suivant son âge, le temps passé loin de sa famille et la fréquence à laquelle on l'a changé de foyers de substitution. Elle

sera différente aussi suivant qu'il est resté ou non en contact avec les membres de sa famille ou d'autres proches, ainsi que selon sa propre résistance à la tension.

Lorsqu'il est pris en charge, l'établissement d'un lien d'affection pourrait aider l'enfant à regagner sa confiance en lui, mais cela demande du temps et la continuité des contacts quotidiens. La plupart, sinon la totalité, des pouponnières et des homes d'enfants sont incapables de fournir l'un comme l'autre. Le taux de rotation du personnel empêche aussi d'établir des relations à long terme. On connaît bien maintenant les conséquences d'une telle situation. Les jeunes enfants qui restent longtemps dans les institutions ont tendance à réclamer de l'affection, à s'accrocher aux visiteurs et, plus tard, à nouer des amitiés au hasard et ils auront des difficultés à former des relations durables. Il a été aussi démontré qu'une vie institutionnelle précoce et prolongée nuira à la réussite d'un placement nourricier ultérieur.

Quand, plus avant dans la vie, on lui offrira de l'affection il ne saura pas comment la rendre. Ses réactions seront immatures comme celles d'un très jeune enfant qui accepte naturellement l'affection comme un dû et exige un dévouement croissant. Dans une famille normale, l'enfant apprend en grandissant qu'on attend de lui qu'il se comporte envers les adultes comme ils se comportent envers lui : en acceptant qu'on ne lui accorde pas une attention immédiate et exclusive, en contrôlant sa colère et son égoïsme, en prenant en considération les sentiments des autres et en se conformant aux attentes de la société.

Comme il n'a pas appris tout cela en temps voulu, l'enfant privé émotionnellement aliénera plus tard, et souvent même perdra, toute l'affection et la bonne volonté qui lui seront offertes parce qu'il semblera égoïste, avide et ingrat. Cela le prive de l'occasion d'acquérir les qualités nécessaires pour créer des relations humaines étroites ; au contraire, il apprend à se méfier de l'affection qu'on lui offre. Cette méfiance, doublée de son immaturité émotionnelle, le rendra vraisemblablement incapable de réagir positivement quand on lui offrira par la suite des occasions d'établir des liens affectifs étroits. Plus sa capacité de répondre à ce qu'on lui offre se réduit, plus ses chances de construire des relations réciproques s'éloignent. En fin de compte, le cercle vicieux est fermé : sans amour et sans amitié, à son tour il n'aimera personne et aura une attitude hostile envers les autres.

La prédisposition à l'inadaptation et à la résistance devant le rejet semble dépendre de la qualité des relations offertes à l'enfant pendant qu'il est « assisté ». En soi, ni la séparation physique de la famille, ni de longs séjours en institution ne créent nécessairement des difficultés émotionnelles et éducatives.

Etant donné que la plupart des enfants qui sont pris en charge sont déjà désavantagés socialement, en retard intellectuellement ou scolairement et perturbés émotionnellement, il est insuffisant que la vie institutionnelle leur procure seulement de bons soins physiques. S'ils n'ont que cela, tout gain positif sera probablement limité. En fait, on risque que le « traitement », c'est-à-dire la prise en charge aggrave la « maladie », c'est-à-dire le fait d'être défavorisé parce que le fait d'être assisté lui-même a des conséquences nocives.

C'est seulement à la condition que les institutions pour enfants deviennent « des communautés thérapeutiques », tendant à guérir et à réadapter l'enfant blessé, désorienté et meurtri qu'elles pourront prétendre apporter une forme viable de soins de substitution.

Les enfants abandonnés.

Existe-t-il des enfants sous la garde des autorités locales ou d'organismes bénévoles dont le retour dans leur famille est incertain ou même peu probable ? A une époque où le nombre des couples désireux d'adopter un enfant dépasse largement celui des enfants disponibles, on aurait pu s'attendre à trouver très peu d'enfants qui auraient besoin d'une famille de substitution définitive mais vivent en internat pour des séjours à long terme. Une étude américaine a montré que des enfants qui auraient dû être placés dans des foyers adoptifs très rapidement après leur prise en charge restent cependant si longtemps en institution — en dépit de liens parentaux inexistantes — que leurs chances d'être adoptés s'éloignent. Une étude pilote récente a suggéré que le même phénomène pourrait arriver en Grande-Bretagne (Laker et Tongue, 1972). Une fois de plus, la raison semble en être que l'on accorde un poids plus grand aux intérêts à long terme (et quelquefois hypothétiques) des parents qu'à ceux des enfants. Actuellement, les résultats d'une étude plus étendue montrent qu'au moins 17 % des enfants en assistance à long terme auraient besoin de parents de substitution (Rowe et Lambert, 1973).

L'étude couvrait trente-trois organismes différents bénévoles ou officiels et avait examiné le cas d'environ 3 000 enfants de moins de onze ans qui avaient été pris en charge au moins six mois. En fait, plus de la moitié des enfants entre cinq et onze ans avaient déjà été pris en charge pendant plus de quatre ans. Le travailleur social qui s'occupait d'eux prévoyait que presque les deux tiers de la totalité du groupe resteraient en internat jusqu'à l'âge de dix-huit ans : 80 % avaient été admis avant l'âge de cinq ans et 50 % avant deux ans. La moitié des enfants étaient illégitimes. Presque la moitié n'avaient aucun contact avec l'un ou l'autre de leurs parents et pour le dernier tiers ce contact était

rare (76 % en tout) ; moins d'un enfant sur quatre voyait l'un de ses parents ou les deux une fois par mois ou plus souvent.

Telle est la situation des enfants qui ont besoin de parents de substitution. Il n'est pas surprenant qu'une proportion élevée soit décrite comme ayant des problèmes de comportement et une intelligence en dessous de la moyenne. On ne peut s'empêcher de se demander jusqu'à quel point ces difficultés sont la conséquence de longues périodes passées en institutions associées à un intérêt ou un contact parental minimal.

L'obstacle au placement le plus fréquemment cité par les travailleurs sociaux concernés était la présence de frères ou de sœurs ; cela aurait signifié qu'il fallait trouver un foyer disposé à prendre plus d'un enfant. Néanmoins, l'étude conclut que

dans la plupart des services sociaux, le problème principal, pour trouver une famille de remplacement, était la surcharge de leurs autres tâches. Dans beaucoup de domaines, seul le travail urgent pouvait être fait en raison d'un personnel et de ressources insuffisants devant la demande croissante de services sociaux de toutes sortes. On trouvait souvent des comptes rendus stéréotypés et des rapports insuffisants... et les décisions de placement avaient souvent été longtemps retardées parce qu'on essayait de résoudre les problèmes familiaux ou parce qu'un personnel nouvellement arrivé se familiarisait avec le cas... ; un enfant sur trois seulement était resté sous la surveillance du même travailleur social durant les deux années précédant l'étude et un sur cinq avait été suivi par plus de trois travailleurs sociaux durant ce temps.

A l'échelon national, les auteurs estiment qu'il y a probablement environ 7 000 enfants en attente d'un placement nourricier ou adoptif en Grande-Bretagne. Cependant, il est permis de penser que l'étude sous-estime l'importance réelle du problème : l'information était basée sur le jugement des travailleurs sociaux qui par leur formation et leur expérience, ont tendance à être centrés sur les adultes ; cette tendance semble avoir été encore accrue par un certain nombre de directions récentes, y compris la « Seebohm reorganization » * des services sociaux et l'accent politiquement à la mode mis sur les « droits parentaux ».

En conséquence, on constate une réticence à s'arroger de tels droits même au bénéfice d'enfants dont les parents n'ont pas été en contact avec eux pendant des années ou ont disparu sans qu'on puisse retrouver leur trace. Cependant, les preuves disponibles montrent très nettement que si un enfant a été placé sans interruption pendant une période de six mois, il le restera probablement jusqu'à la fin de sa scolarité.

* Voir p. 210.

Un changement d'attitude très nécessaire surviendrait peut-être si le concept des « devoirs parentaux » était transformé. Un parent qui a disparu sans faire par la suite aucun effort pour connaître les conditions de vie de son enfant ou même son adresse pendant, par exemple, douze ou dix-huit mois devrait alors être considéré automatiquement comme ayant abandonné ses responsabilités parentales plutôt que d'avoir à être recherché par les services sociaux pendant des mois ou des années comme cela arrive couramment. Cela libérerait un nombre considérable d'enfants pour des placements nourriciers ou mieux encore, l'adoption.

Placements nourriciers.

Beaucoup de ce qui a été dit au sujet des enfants en soins institutionnels s'applique aussi à ceux qui sont en placements nourriciers. Si l'on étudie la littérature qui existe sur ce sujet, le trait le plus saillant est la pauvreté des connaissances de base (Dinnage et Pringle, 1967). Il n'existe aucune politique nationale établie ni aucune possibilité de comparer les habitudes. On trouve de très grandes variations d'une partie du pays à l'autre dans la proportion des enfants en placement nourricier (de 19 à 95 %); ainsi, et ce n'est pas surprenant il est encore aussi vrai maintenant qu'il y a dix ans que le placement nourricier constitue une partie aussi importante mais néanmoins imprévisible des ressources disponibles pour l'aide aux enfants (Parker, 1966). Plus grave encore, des témoignages récents concernant les placements nourriciers non officiels indiquent qu'il existe une relation inverse entre l'incapacité des parents nourriciers et l'importance de la surveillance assurée par les travailleurs sociaux (Holman, 1973).

Beaucoup des désavantages et des difficultés rencontrées par les enfants placés à long terme dans des établissements s'appliquent à ceux qui ont été en nourrice car eux aussi ont manqué de soutien familial et de stabilité; en fait, beaucoup d'entre eux ont été aussi en internat. Mais, tandis que « l'institutionnalisation » a été définie et décrite, il n'en est pas de même jusqu'ici du « placement nourricier ».

Il n'existe pas un profil type de l'enfant en nourrice et les études existantes ont été consacrées aux échecs plutôt qu'aux réussites. De même, on sait peu de choses sur les « bons » placements nourriciers, c'est-à-dire sur les placements ininterrompus à long terme et réussis et même, on ne sait pas très bien si le placement ininterrompu est généralement ou même nécessairement « bon ».

Pourquoi en serait-il ainsi? La raison principale peut en être la complexité même du processus, à la fois administratif et psychologique.

Il y a beaucoup plus d'incertitude et de provisoire dans le placement nourricier que dans l'adoption et l'implication y est plus étroite, plus personnelle et plus intime que dans les soins institutionnels. Une partie de la complexité du placement provient des rôles et des relations assez mal définis entre tous ceux qui sont concernés : l'enfant qui va être placé, ses parents, les parents nourriciers et le responsable du cas du service de placement. En outre, les suppositions, les attentes et les besoins de chacun sont extrêmement différents. Aussi il n'est peut-être pas surprenant que des points de vue conflictuels sur le problème du placement nourricier aient continué à exister pendant près de cent ans et qu'à ce jour on ne soit toujours pas arrivé à un accord.

Les faits suivants sont étayés par quelques preuves, mais tous réclameraient des justifications plus précises : les deux premières années de placement nourricier semblent être décisives à la fois en terme de rupture négative et de réadaptation positive ; plus l'enfant est jeune lors du premier placement, plus il est vraisemblable que le placement sera une solution « stable et réussie » ; plus les séjours de l'enfant en internat auront été prolongés pendant les trois premières années de sa vie, plus il est vraisemblable que le placement nourricier sera un échec ; de même le risque d'insuccès est d'autant plus grand que l'enfant était plus âgé lorsqu'il a été séparé de sa mère pour la première fois ; le taux d'échec est lié aussi au fait que l'enfant est émotionnellement perturbé, ce qui peut être également dû à son passé et à son histoire et, en particulier, à ses images parentales rejetantes.

Comme dans les autres domaines du développement, les différences de sexe vont dans la direction attendue : les garçons présentent une incidence plus élevée de troubles du comportement et (peut-être pour cette raison) ont un taux plus élevé d'échecs dans leurs placements nourriciers que les filles. Les enfants de couleur risquent d'avoir des difficultés supplémentaires liées à l'identification avec des parents nourriciers de race blanche.

Une compréhension de la signification du placement nourricier et des raisons qui l'ont motivé semble avoir une influence positive sur l'adaptation de l'enfant en nourrice. On s'attendrait à ce résultat en se basant à la fois sur des études du développement et des études cliniques d'enfants émotionnellement atteints, qui laissent entendre que, lorsqu'un enfant est tenu dans l'ignorance de son origine ou de sa propre famille (ou qu'on lui dit des demi-vérités) on peut s'attendre à des conséquences nocives. Inévitablement il est angoissant pour un enfant de devoir accepter d'être illégitime ou de savoir qu'un parent est en prison, a une maladie mentale ou bien a disparu ; cependant, il est moins néfaste de savoir la vérité que de vivre dans un vide dépersonnalisé créé par un silence passif ou par une dissimulation effective.

Il faudrait en savoir beaucoup plus sur les sentiments réels des enfants et des adultes impliqués dans des placements nourriciers. On manque tout particulièrement d'études qualitatives sur les placements nourriciers réussis, de même que de recherches sur la façon dont les groupes « vulnérables » comme les orphelins, les adolescents et les enfants qui quittent l'école se comportent dans les foyers nourriciers. Les critères qui déterminaient le placement, les opérations impliquées dans la prise de décision et l'attitude de la communauté face au placement nourricier mériteraient une étude, comme le mériterait la proposition de faire du placement nourricier un emploi salarié, peut-être même para-professionnel. Cette solution est paraît-il pratiquée avec succès aux Pays-Bas. Le danger de l'exploitation et d'une mauvaise motivation existe indéniablement, mais une rémunération insuffisante n'est pas une garantie contre l'une ou l'autre, de plus argent et affection ne s'excluent pas mutuellement. En fait, « l'amour seul ne suffit pas » pour s'occuper de l'enfant perturbé, voire même blessé, de quelqu'un d'autre.

Enfin, deux sortes d'études longitudinales seraient nécessaires. D'abord une sorte d' « histoire naturelle de l'état des parents nourriciers » : les parents nourriciers apprennent, et, en conséquence, évoluent, en acquérant une expérience et une compréhension plus grandes par leurs relations avec des enfants différents, leurs parents et les responsables des services sociaux. La nature de ces changements peut avoir des implications dans les procédures de sélection et le taux des placements réussis.

Ensuite une étude longitudinale comparant les enfants en nourrice avec ceux qui ont vécu surtout en institutions, aussi bien que ceux qui ont vécu dans leur propre famille serait précieuse. Un tel projet est en cours, en tant que partie de la N.C.D.S. et quelques résultats viennent de sortir. A l'âge de sept ans environ, 60 % de tous les enfants qui ont été pris en charge avaient déjà eu une expérience de placement nourricier. Parmi eux 53 % avaient été placés dans deux familles nourricières et 8 % étaient restés dans la même famille un an ou plus ; dans la grande majorité des cas (86 %), les parents naturels et les parents nourriciers ne s'étaient jamais rencontrés et aucun des parents naturels n'avait rendu visite à l'enfant pendant qu'il était en nourrice ; plus de 40 % des mères n'écrivaient pas à l'enfant ou ne téléphonaient pas à la nourrice durant le placement. Ces constatations semblent infirmer les résultats escomptés du placement nourricier.

Les enfants chroniquement handicapés à l'hôpital.

S'il est difficile de satisfaire les besoins psychologiques de base d'un enfant lorsqu'il vit en internat, cela est encore infiniment plus difficile dans les hôpitaux de long séjour. Leur organisation, leur éthique, la

routine quotidienne et la formation du personnel ne sont en aucune façon adaptées à cet objectif. L'acceptation de ce fait a été très longue. Il y a vingt-cinq ans on préconisait déjà une réforme des hôpitaux afin que les enfants :

vivent en petits groupes sous la direction d'une mère de famille et que, de là, ils aillent à leurs leçons dans une école, à leur traitement dans une zone de soins et à leurs loisirs dans un hall central. Il n'y aurait aucun inconvénient à ce que la mère de famille ait une formation d'infirmière, mais cette formation ne constitue pas en soi la qualification indispensable pour la tâche à assumer qui est de vivre avec son groupe d'enfants et d'essayer de leur procurer ce dont ils ont été privés (Spence, 1947).

Naturellement, certains progrès ont été réalisés. D'abord, il a été reconnu que des milliers d'enfants qui sont chroniquement handicapés mentalement, physiquement, ou les deux, n'ont absolument pas besoin de vivre à l'hôpital ; cela n'est nécessaire que lorsqu'il y a des problèmes supplémentaires liés aux circonstances familiales ou aux difficultés concernant un placement en école spécialisée. Plusieurs études d'enfants handicapés mentaux l'ont démontré, mais il existe peu de rapports systématiques comparables sur les enfants handicapés vivant dans les hôpitaux de long séjour.

Ensuite, certains hôpitaux, au cours des années, ont introduit des réformes plus ou moins importantes. Enfin, quelques petites unités expérimentales ont été créées, spécialement destinées à remplacer complètement l'hospitalisation. Cependant, on soutient que « ce n'est pas la fermeture totale des hôpitaux qui est nécessaire, mais la reconnaissance de leur spécificité et une réestimation de leurs structures et de leur fonction. Les enfants défavorisés et les enfants handicapés ont besoin de foyers, non de salles d'hôpital. Ils ont besoin de maternage au sens le plus large, c'est-à-dire de soins corporels, éducationnels et en tout cas parentaux » (Whalley, 1973).

Un rapport récent sur les hôpitaux de long séjour demande : « Avons-nous réellement beaucoup avancé au cours des cent dernières années, alors que nous tolérons l'existence d'enfants oubliés, cachés » (Oswin, 1971). L'étude met en lumière l'insuffisance d'un environnement tel que l'hôpital ; les enfants sont privés d'un substitut maternel parce que les soins sont fragmentés et parce que les changements de personnel sont volontaires (c'est-à-dire une rotation tous les trois mois pour les infirmières) ; ils n'ont jamais l'occasion de jouer et d'avoir des expériences à l'extérieur des murs de l'hôpital ; ils sont privés d'une routine quotidienne raisonnable, d'intimité et de dignité quand on s'occupe de leurs besoins physiques, de temps de repas agréables qui devraient être des occasions d'apprendre la vie en société et ils ne peuvent acquérir le moindre degré d'indépendance. En bref, la méthode traditionnelle de

traitement des malades continue à être appliquée aux handicapés chroniques.

Les enfants qui vivent dans un service d'hôpital tendent à se dépersonnaliser... l'approche hiérarchique des médecins et du personnel infirmier est nuisible à leur développement émotionnel, social et intellectuel... les enfants qui n'ont ni parent ni tuteur devraient être patronnés par l'autorité locale pendant leur séjour à l'hôpital et tous les enfants qui ne reçoivent pas de visites devraient avoir un « ami » choisi pour eux (Younghusband et al., 1970).

Le placement en week-end pour ceux que leurs parents ne peuvent ou ne veulent pas avoir à la maison pourrait leur donner au moins une certaine expérience d'une vie de famille normale.

Nous avons de nombreuses preuves qui démontrent que dans les institutions de bonne qualité mais trop importantes, les soins donnés diffèrent à la fois en quantité et en qualité de ceux qui sont donnés dans un cadre familial ; en outre, plus l'enfant est jeune lors de son admission et plus il reste donc longtemps en internat, plus il est vraisemblable que différents aspects de son développement seront défavorablement affectés. Certains projets expérimentaux ont été essayés et contrôlés et montrent que les effets nocifs peuvent être minimisés ou même évités pourvu que des changements importants soient apportés dans la politique institutionnelle aussi bien que dans le régime quotidien (Tizard, 1972 ; Gibson, 1969). De même, l'expérience des kibboutz montre que la vie communautaire dans l'enfance n'a pas inévitablement des conséquences néfastes.

Il n'existe pas, cependant, de preuves à l'appui de la théorie : « mieux vaut une mauvaise famille qu'une bonne institution ». Le développement de l'enfant est si fortement menacé dans les pires familles — celles qui rejettent, maltraitent ou battent leur enfant — que même une éducation en institution peut être préférable. Mais ceci est néanmoins une fausse antithèse étant donné que d'autres solutions sont possibles pour ceux qui ont besoin de soins de remplacement à long terme ou permanents.

L'APPARTENANCE A UNE MINORITE

A l'opposé des circonstances variées étudiées précédemment, appartenir à une minorité n'est pas en soi nécessairement une épreuve. Néanmoins, il en sera ainsi quand les préjugés contre un groupe sont prévalents. Un enfant qui appartient à une telle minorité prend conscience des stigmates ou de la discrimination, ce qui peut rendre sa fidélité à son groupe d'autant plus ardente, ou peut diminuer son estime de soi, ou peut-être les deux. On sait peu de choses sur les effets que peut avoir

sur le développement émotionnel, social ou intellectuel le fait de se sentir ainsi à part, mais il est probable qu'une telle situation rendra l'enfant plus vulnérable, particulièrement s'il doit supporter des tensions supplémentaires.

Nous choisirons d'étudier deux catégories très différentes d'enfants appartenant à une minorité, à savoir les enfants adoptés et les enfants de couleur. Quoique l'adoption suscite encore une certaine prévention, elle n'est pas nécessairement « connue » des étrangers, étant donné que c'est un handicap « invisible ». Au contraire, l'appartenance à une race différente est dans notre société un moyen extrêmement visible de reconnaissance dès la naissance et tout au cours de la vie. Les attitudes de la société envers ces deux groupes minoritaires sont complexes et extrêmement chargées émotionnellement, comme le sont les hypothèses que suscitent ces groupes ; l'appartenance à ces groupes a aussi une influence liée aux réactions des parents devant les préjugés qu'ils doivent affronter.

Les enfants adoptés.

Tout d'abord, l'impossibilité d'avoir des enfants est pour beaucoup de couples une source de chagrin comme de remords. Si le sens d'une insuffisance personnelle persiste chez l'un des partenaires, cela affectera leur attitude l'un envers l'autre et aussi directement ou indirectement, envers l'enfant. Ensuite, la plupart des parents adoptifs doivent arriver à modifier leur propre manière de considérer l'illégitimité et plus tard celle de leur enfant adopté. Bien que la désapprobation qu'elle suscite semble avoir tendance à diminuer et bien qu'elle ne soit pas toujours explicite ou même consciente, en aucune façon cela ne supprime ce qu'elle sous-entend. Aussi longtemps que cette désapprobation existera au sein de la collectivité ni l'enfant adopté, ni les parents adoptifs ne pourront échapper entièrement à son influence, même si personnellement ils ne partagent pas ce préjugé.

Une autre difficulté se rapporte au concept du « lien du sang ». Parce que l'on continue à lui attribuer une importance considérable à la fois dans l'opinion populaire et du point de vue légal, l'adoption est ressentie par beaucoup comme un pis-aller. Cette manière de voir sera vraisemblablement transmise à l'enfant. De même, le mythe qui affirme que la moralité est héréditaire est encore partagé par beaucoup ; parce que la majorité des enfants adoptés sont nés illégitimes, les parents adoptifs, aussi bien que les membres de leur famille, ont tendance à redouter immoralité et promiscuité, particulièrement pendant l'adolescence et surtout en ce qui concerne les filles. De telles craintes sur les effets d'une mauvaise hérédité peuvent alors devenir des prophéties qui se réalisent par elles-mêmes. En fait, toutes les études ont pratiquement

montré que les conditions les plus importantes d'une adoption réussie sont la qualité du foyer et des soins que les parents adoptifs offrent à l'enfant. que les conditions les plus importantes d'une adoption réussie sont la qualité du foyer et des soins que les parents adoptifs offrent à l'enfant.

Dès avant la naissance, les enfants qui seront adoptés plus tard, ont des chances d'être soumis à des influences contraignantes. La majorité de ces enfants a été conçue hors du mariage et ils ont été portés par des mères qui étaient assiégées de difficultés, si bien que la grossesse aura été une période éprouvante. Ceci peut avoir des conséquences défavorables même alors que le bébé est encore *in utero*. Alors la mère qui abandonne son enfant, aussi bien que les futurs parents adoptifs, ressentent, pour différentes raisons, beaucoup plus de doutes et d'angoisses que les familles ordinaires (Seglow, Pringle et Wedge, 1972, chap. 17). Ainsi, pendant les premiers mois de sa vie, le bébé aura été soumis à une atmosphère chargée d'anxiété. Il n'a pas seulement partagé la vulnérabilité de tous les enfants illégitimes, mais subi aussi une tension supplémentaire en comparaison de ceux qui restent avec leurs propres mères. L'enfant peut avoir aussi été soumis à un ou à plusieurs changements de son mode de garde en attendant l'adoption. Un autre ensemble de circonstances potentiellement éprouvantes se rapporte à la manière par laquelle la signification de l'adoption est transmise à l'enfant, ce qu'on lui dit sur ses parents biologiques et la manière dont on le lui dit. Il est difficile de lui expliquer les faits qu'il doit connaître, tout en lui donnant une image aussi satisfaisante que possible de ses parents naturels et sans laisser entendre qu'ils l'ont rejeté.

Egalement difficile est « la double contrainte du précepte : " faites que cet enfant soit vôtre, mais dites-lui qu'il n'est pas le vôtre..." » dire « est inévitablement ressenti comme la mise en marche de rouages complexes et chargés d'émotion qui doivent changer la dynamique de la famille et qui peuvent créer des problèmes chez l'enfant en développement » (Rowe, 1970). La conscience de ces dilemmes peut empêcher l'enfant d'accepter de discuter de son origine si bien qu'elle devient un sujet entouré d'un embarras gêné ou, ce qui est bien pire, un mystère dont il ne faut pas parler.

Une telle situation est bien faite pour susciter chez l'enfant une curiosité intense qui peut même tourner à l'obsession pendant l'adolescence.

Compte tenu de ses difficultés potentielles, la proportion élevée des adoptions réussies est d'autant plus remarquable. L'information disponible fournie par la recherche montre que l'adoption est une des manières les plus sûres et les plus durables — et incidemment une des moins coûteuses — de satisfaire les besoins de certains enfants qui sont défavorisés socialement et qui ont besoin d'une vie familiale

normale (Jacka, 1973). En fait, c'est la forme la plus satisfaisante de l'assistance permanente imaginée jusqu'ici par la société occidentale pour les enfants dont les propres parents ne peuvent l'assumer (Witmer et al., 1963 ; Pringle, 1966 ; Kadushin, 1970 ; Seglow et al., 1972). Son succès montre aussi que des soins affectueux et un environnement favorable peuvent permettre de surmonter ou même d'inverser les effets de tout un éventail de désavantages et de tensions précoces.

Les enfants immigrés de race différente.

Ces enfants sont probablement les plus vulnérables de tous les groupes dont nous avons parlé, justement parce qu'une proportion élevée d'entre eux sont touchés par un éventail complet de circonstances hostiles. Très souvent les enfants immigrés de couleur appartiennent à des familles nombreuses à bas revenus ; leurs conditions de logement ont tendance à être insatisfaisantes ; les relations familiales peuvent être plus fréquemment altérées, soit que l'un des deux conjoints ait émigré plus tôt que le reste de la famille, soit que les enfants aient rejoint la famille plus tard ou parce que les modes d'éducation des enfants diffèrent de façon importante de ceux qui sont en pratique dans leur pays d'origine ; les difficultés de langage et, en conséquence, les handicaps scolaires ne peuvent manquer d'être plus fréquents ; dans certains groupes tout au moins, les familles à un parent sont prévalentes en raison des relations instables et les foyers matrifocaux étaient parfois renforcés dans leur propre pays par les conditions d'esclavage. En raison de la multiplicité de ces pressions variées, une proportion relativement élevée de ces enfants doit être prise en charge ou suivre des écoles spéciales pour enfants d'un niveau scolaire subnormal.

Une telle conjonction de circonstances défavorables serait par elle-même hautement susceptible d'avoir des effets très nuisibles sur l'ensemble du développement de l'enfant. Mais, plus grave encore, les enfants immigrés de couleur doivent s'adapter — à un degré plus ou moins grand — à des conditions culturelles, sociales et climatiques très différentes, souvent avec peu de préparation préalable. En outre, et c'est peut-être le pire, ils vivent dans une société où ils ne sont pas toujours totalement acceptés et dans laquelle ils prendront conscience des préjugés raciaux.

Pour les enfants de couleur qui quittent l'école, le chômage devient un problème sérieux. Dans le « plus grand Londres »*, par exemple, 18 % de tous les jeunes chômeurs étaient noirs (Hansard, 1973). Un rapport récent de la Community Relation Commission (1973) mettait

* Le « plus grand Londres » se compose de la « City » de Londres et des trente-deux communes de banlieue.

l'accent sur le sérieux de cette situation. Le risque d'une éducation insuffisante était considéré comme l'un des anneaux les plus forts de la chaîne de privations et de discrimination qui s'offre aux gens de couleur ; à moins qu'on ne la brise maintenant ce risque amènera vraisemblablement chômage ou sous-emploi pour la deuxième génération et les générations suivantes des enfants britanniques de couleur.

Dans la situation actuelle, les conséquences cumulatives et à long terme des désavantages massifs et multiples qui affectent beaucoup d'enfants immigrés ont jusqu'ici à peine commencé à être identifiées et ne sont pas encore attaquées de manière constructive.

**VII. — RÉFLEXIONS EN FORME DE CONCLUSION
ET QUESTIONS SANS RÉPONSE**

La volonté de consacrer des ressources suffisantes aux soins et à l'éducation des enfants est la marque d'une société civilisée aussi bien qu'un investissement pour l'avenir. D'aucuns prétendent que nous n'en savons pas assez pour procurer des soins positifs et une éducation créative à tous les enfants ; d'autres objectent qu'élever un enfant est essentiellement une affaire personnelle et privée tandis que d'autres encore rétorquent que nous ne pouvons pas nous permettre de dépenser plus. Ainsi, l'appel désespéré de A. E. Housman « quand serai-je mort et débarrassé du mal que mon père a fait ? » continue à être un reproche à notre société d'opulence.

Admettons qu'il soit nécessaire d'en découvrir plus sur la meilleure manière de favoriser le développement complet des enfants ; nous en savons néanmoins sûrement déjà assez pour agir. Si même la moitié de ce que nous savons maintenant était acceptée avec sensibilité et appliquée avec compréhension par tous ceux qui ont la charge des enfants, la révolution accomplie dans la santé physique des enfants dans les quarante dernières années pourrait bien alors être égalée par un changement semblable dans leur bien-être psychologique. En fortifiant leur ressort émotionnel et en augmentant leurs capacités pour apprendre, ils seraient mieux préparés à s'adapter à un monde qui change rapidement.

Dans ce qui suit, je résumerai mes vues sur les besoins de l'enfant ; j'indiquerai certains changements de climat qui sont nécessaires dans l'opinion sur les droits des enfants et les responsabilités des parents ; je soulèverai enfin quelques questions dont on doit chercher les réponses.

LES BESOINS DE L'ENFANT

Quatre besoins émotionnels de base doivent être satisfaits dès le tout début de la vie pour permettre à l'enfant d'aller de l'enfance impuisante jusqu'à la maturité de l'âge adulte. Ce sont :

- le besoin d'amour et de sécurité ;
- le besoin de nouvelles expériences ;
- le besoin d'éloge et d'estime ;
- le besoin de responsabilités.

Leur importance relative change, naturellement, pendant les différentes étapes de la croissance de même que les différentes façons dont ils sont satisfaits.

Le besoin d'amour et de sécurité.

C'est probablement le plus important parce qu'il procure la base de toutes les relations ultérieures de l'enfant non seulement à l'intérieur de sa famille actuelle, mais avec ses amis, ses collègues et, par la suite, sa propre famille. De ce besoin dépendent le développement sain de la personnalité, la capacité de s'intéresser aux autres et de répondre à l'affection, et en son temps de devenir un parent aimant et attentif. Ce besoin est satisfait si l'enfant connaît depuis la naissance une relation continue, sûre, aimante, d'abord avec sa mère, puis avec son père et ensuite avec un cercle d'adultes et de contemporains toujours plus grand. La sécurité d'un lieu familial et une routine connue assurent la continuité et la sécurité dans un monde dans lequel l'enfant doit venir à bout de tant de choses nouvelles et changeantes. De plus, une vie familiale stable lui procure le sens de sa continuité personnelle, la sensation d'avoir un passé aussi bien qu'un futur et d'avoir une identité cohérente et durable.

Le besoin de nouvelles expériences.

C'est seulement si ce besoin est suffisamment satisfait pendant l'enfance et l'adolescence que l'intelligence d'un enfant se développe de façon satisfaisante. De même que le corps a besoin de nourriture pour son développement physique ou qu'un régime équilibré et adapté est essentiel pour une croissance normale, de même de nouvelles expériences sont nécessaires pour l'esprit. Les éléments vitaux de ce régime dans la première enfance sont le jeu et le langage. Par eux, l'enfant explore le

monde et apprend à l'affronter. Cela est aussi vrai pour le monde extérieur réel que pour le monde intérieur des pensées et des sentiments.

De nouvelles expériences facilitent l'apprentissage de l'une des plus importantes leçons des débuts de la vie : apprendre comment apprendre et apprendre que la maîtrise d'un sujet apporte la joie et l'épanouissement. L'éducabilité dépend non seulement des capacités innées, mais autant — sinon plus — des occasions et de l'encouragement offerts par l'environnement. Le climat émotionnel et culturel du foyer, aussi bien que la participation et les aspirations des parents, peuvent développer, limiter ou altérer le développement mental.

Le jeu satisfait le besoin de nouvelles expériences de deux manières capitales : il permet à l'enfant d'apprendre à connaître le monde et il lui apporte un moyen d'y faire face et de dominer ses émotions conflictuelles en permettant à l'imagination de l'emporter sur la réalité et la logique.

Le facteur probablement unique, décisif à terme, favorisant le développement intellectuel est la qualité de l'environnement verbal de l'enfant : non seulement la fréquence avec laquelle on lui parle mais aussi la pertinence, la clarté et la richesse de la conversation. Le langage aide à apprendre à raisonner et à penser et aussi à créer des liens avec les autres.

Aller à l'école est en soi une expérience capitale qui fait découvrir un monde plus large et plus impersonnel. Les progrès de l'enfant seront fortement influencés par les attitudes, les valeurs et les croyances du professeur. Une grande curiosité intellectuelle, l'enthousiasme pour les choses de l'esprit et la réceptivité à de nouvelles idées, tout cela est contagieux. Les professeurs occupent une position privilégiée pour préserver, éveiller ou ranimer la curiosité et la joie d'apprendre des choses nouvelles que montrent presque tous les jeunes enfants.

Le besoin d'éloge et d'estime.

Un immense apprentissage émotionnel, social et intellectuel est nécessaire pour qu'un enfant sans défense se transforme en un adulte sûr de lui et s'acceptant. Pour y parvenir l'enfant prend modèle sur les adultes qui s'occupent de lui. Les stimulants les plus efficaces pour y arriver — qui demandent un effort continu et soutenu au long des années de croissance — sont l'éloge et l'estime. Plus tard, un travail bien fait portera en lui-même sa propre récompense, mais cela correspond à un degré de maturité élevé : d'ailleurs même l'adulte le plus mûr réagit et s'épanouit quand on lui prodigue de temps en temps des éloges ou toute autre manifestation d'estime.

La croissance se heurtant inévitablement à des difficultés, des conflits et des obstacles, un stimulant puissant est nécessaire. L'enfant le trouve dans le plaisir montré devant un succès et dans l'éloge donné à une réalisation par les adultes qui l'aiment et qu'à son tour il aime et désire satisfaire. Les encouragements et des exigences raisonnables agissent comme un aiguillon pour persévérer. Le niveau d'attente est optimal quand le succès est possible mais demande un effort. Il ne peut être le même pour tous les enfants ni être soutenu constamment. Il doit plutôt être adapté aux capacités particulières de chaque enfant à un moment donné et à un stade particulier de son développement.

Les professeurs ont un rôle vital à jouer pour satisfaire le besoin d'éloge et d'estime. Peut-être seulement parce que tout enfant passe à peu près la moitié de sa vie active à l'école pendant au moins onze ans. C'est une occasion sans pareille de susciter une attitude favorable envers l'enseignement et aussi, quand c'est nécessaire, d'augmenter ou même de reconstruire les fondations de l'estime de soi d'un enfant et en conséquence son attitude envers l'effort et la réussite. Pour réussir dans cette tâche, un professeur doit se baser sur la présomption que chaque élève n'a pas jusqu'ici atteint le potentiel de développement qu'un « régime » approprié peut révéler, plutôt que d'accepter les échecs passés comme les signes d'une capacité d'apprendre inexorablement limitée.

Le besoin de responsabilité.

On satisfait ce besoin en permettant à l'enfant d'acquérir son indépendance personnelle en apprenant d'abord à s'occuper de lui-même dans les actes quotidiens de la vie tels que se nourrir, s'habiller et se laver seul. On le satisfait aussi en laissant l'enfant avoir des affaires personnelles si minimes et sans valeur qu'elles soient sur lesquelles il a un droit de propriété absolue. En grandissant, la responsabilité devra s'étendre à des domaines plus importants, lui accordant en fin de compte la liberté de ses actions. Par la suite, en pleine maturité, il devra être capable d'accepter des responsabilités pour les autres.

Accorder une indépendance croissante ne signifie pas cacher ses propres opinions, ses goûts et ses choix ou leurs raisons ; cela ne revient pas non plus à décider de ne pas participer à la vie des enfants ou de ne pas les guider, ni même de pardonner tout ce qu'ils font. Au contraire, les enfants ont besoin d'un cadre de guidance et de limites. Cela les aide de savoir ce qui est attendu ou permis, quelles sont les règles, ainsi que leurs raisons, et si elles sont établies dans leur intérêt ou dans celui des autres.

Comment des responsabilités peuvent-elles être données à des individus immatures ou irresponsables ? La seule réponse à ce dilemme est que : à moins qu'on ne les accorde à l'enfant, il ne pourra jamais apprendre à les exercer. Comme toute autre compétence le sens de la responsabilité doit être pratiqué sous la guidance des adultes, guidance qui devrait diminuer progressivement. Former des adolescents à la responsabilité est une tâche particulièrement complexe. Elle réclame un équilibre délicat entre donner des informations et des conseils d'une part, et laisser le jeune prendre des décisions et assumer leurs conséquences d'autre part, tout en étant prêt à intervenir et à l'aider si les choses tournent trop mal.

L'école a une contribution vitale à apporter dans ce domaine. Celles qui donnent plus d'importance à la coopération qu'à la compétition, qui ne sélectionnent ni n'utilisent des punitions corporelles ont un moindre taux de brutalités, de violence et de délinquance, sans abaisser aucunement les niveaux scolaires.

L'échec dans la satisfaction des besoins des enfants.

Si l'un de ces besoins de base reste insatisfait, ou l'est insuffisamment, le développement peut alors se trouver stoppé ou altéré. Les conséquences peuvent être désastreuses (et coûteuses) par la suite à la fois pour l'individu et pour la société. Les symptômes de l'inadaptation sont, comme la douleur, des signaux d'alarme, qui révèlent une tension intolérable entre la personnalité et l'environnement. L'éventail des symptômes possibles est vaste, mais ils peuvent être classés en deux catégories : la lutte ou la fuite, l'attaque ou le repli. L'agressivité suscite des réactions plus fortes des adultes tandis que l'enfant timide sur-conformiste tend à être négligé ; pourtant, ces deux types de comportement sont des appels à l'aide également significatifs, révélant que les besoins émotionnels, sociaux ou intellectuels de l'enfant ne sont pas suffisamment satisfaits.

Les prisons, les hôpitaux psychiatriques, les maisons de redressement et les établissements pour inadaptés contiennent une forte proportion d'individus qui dans leur enfance n'ont pas été aimés et ont été rejetés. Leur nombre est élevé aussi parmi ceux qui sont incapables de travailler et parmi les « inadaptés doués ». La colère, la haine, le manque d'intérêt pour les autres et une incapacité à établir des relations mutuelles satisfaisantes sont des réactions courantes au fait de ne pas avoir été aimé et d'avoir été rejeté.

Un enfant qui grandit dans un foyer désuni est également susceptible de devenir émotionnellement perturbé ou d'adopter un comportement anti-social. Un parent querelleur, insuffisant ou perturbé est un mauvais

modèle adulte. L'hostilité des parents a un effet particulièrement néfaste sur le développement ultérieur de l'enfant, en particulier sur ses capacités à donner, lorsqu'il sera adulte, des soins aimants et désintéressés à ses propres enfants. Ainsi l'hostilité parentale se perpétue-t-elle d'une génération à l'autre, formant un cercle vicieux.

Si le besoin de nouvelles expériences n'est pas suffisamment satisfait pendant l'enfance et l'adolescence, les capacités intellectuelles resteront bloquées. De même, plus la vie est calme et terne, plus la frustration, l'apathie ou l'agitation surviennent facilement. Ceci est clairement démontré par le contraste entre d'une part l'ardeur, la vivacité et la vitalité de tout-petits enfants normaux dont la vie est remplie d'expériences et de défis nouveaux et d'autre part le manque d'ambition et l'ennui des adolescents qui n'ont rien à faire et ne savent où aller.

L'environnement urbain est hostile aux jeunes : ils ont peu de liberté ou de sécurité pour explorer ou faire des expériences en particulier sous la surveillance des adultes. En cherchant, légitimement, l'excitation de nouvelles expériences là où ils ont peu de chances d'en trouver ou de les réaliser, les expériences défendues, risquées ou dangereuses ont des chances de revêtir pour les jeunes une auréole d'audace et de hardiesse. Ce qui peut commencer comme une farce, donnant libre cours à une gaîté folle et au désir d'aventure ne peut alors que trop facilement tourner au vandalisme et à la destruction irréfléchie.

Malheureusement, l'éloge et l'estime sont presque toujours accordées pour la réussite plutôt que pour l'effort. En conséquence, ce besoin est plus facilement et plus fréquemment satisfait dans le cas d'enfants intelligents, en bonne santé, adaptés et attirants. Au contraire, l'enfant lent intellectuellement, culturellement désavantagé, négligé ou inadapté émotionnellement reçoit bien moins — ou pas du tout — d'éloges et d'estime. Cependant, ses besoins sont incommensurablement plus grands. Les succès qu'ils obtiennent — quelque minimes qu'ils soient — leur demandent inévitablement beaucoup plus d'efforts et de persévérance ; cependant ces enfants reçoivent une moindre récompense parce qu'ils réussissent moins.

A l'école, louer la réussite au lieu de l'effort a des effets très nocifs sur celui qui est lent à apprendre aussi bien que sur l'enfant qui a des handicaps émotionnels ou physiques : il n'a aucune chance de briller et se trouve toujours en queue de classe. Un tel échec permanent détériore inévitablement l'estime de soi et la motivation. Le professeur qui croit que ce qui compte le plus est l'effort que fait un enfant, qui lui fait un compliment chaque fois qu'il y a un progrès, même lent et limité, apporte un stimulant approprié à tous les élèves, quelles que soient leurs capacités. Pour le meilleur et pour le pire, les encourage-

ments et les attentes des parents et des professeurs ont une influence extrêmement puissante sur les progrès d'un enfant.

Il existe un désaccord entre ceux qui réclament un droit égal à l'éducation pour tous ; ceux qui soutiennent qu'une attention spéciale devrait être donnée aux enfants les plus doués et ceux qui sont partisans d'une discrimination positive s'exerçant en faveur des moins doués et des défavorisés. Le conflit entre ces points de vue est néanmoins plus apparent que réel. Il provient de la croyance erronée que tous les hommes sont égaux en dépit de la disparité énorme de capacités physiques, intellectuelles et créatives rencontrée dans tous les domaines. Tout enfant a droit à une égalité de chances, mais espérer que tous les enfants ont des capacités égales à se servir de ces chances va à l'encontre du bon sens et de l'expérience.

Néanmoins, nous devons nous comporter comme si tous les enfants étaient égaux et respecter aussi bien qu'accepter leurs différences et agir en conséquence. A l'intérieur d'un tel cadre, il est légitime à la fois d'offrir une « démocratie de chances » et en même temps d'essayer d'obtenir l'excellence pour assurer une « aristocratie de résultats ».

Quand on refuse au quatrième besoin émotionnel de base — l'exercice des responsabilités — les occasions d'être satisfait, l'enfant ne réussit pas à développer un sens des responsabilités pour lui-même, pour les autres ou pour des objectifs matériels. Si ce refus est allé de pair avec un manque de formation de la maîtrise de soi et du sens de l'avenir, les jeunes auront alors tendance à être impulsifs, peu disposés à attendre et à travailler pour obtenir ce qu'ils désirent, méprisants des droits des autres — en bref, irresponsables. Une proportion élevée de ces jeunes trouvent à la sortie de l'école des métiers qui ne leur donnent que peu ou pas de responsabilités. Un travail qui ne satisfait pas leur besoin de participation augmentera vraisemblablement leur sentiment d'aliénation et de rejet. Sentir que la société les a reniés peut engendrer le sentiment qu'ils ne doivent en retour rien à la société.

Le coût de la prévention.

Combien en coûterait-il de s'assurer que les besoins des enfants sont satisfaits afin de promouvoir et de garantir leur développement émotionnel, social, intellectuel et éducationnel optimal ? Personne ne le sait vraiment parce qu'on n'a accordé aucun intérêt réel à cette question. Combien en coûterait-il d'avoir des services de soutien à la famille suffisants en qualité et en quantité pour éviter aux enfants qui sont « vulnérables » et « à risques » de devenir émotionnellement perturbés, socialement déviants, stoppés intellectuellement ou scolairement retardés ?

Là encore, personne ne peut vraiment répondre parce que la question n'a pas été posée.

Néanmoins, certains soutiennent que, en tant que société, nous ne pouvons absolument pas nous permettre de payer soit des services de prévention couvrant de larges domaines, soit des équipements d'ensemble de réadaptation et de traitement. N'est-ce pas là un raisonnement fallacieux ? La question est plutôt : pouvons-nous nous permettre de ne pas le faire ? Ne pas fournir les programmes nécessaires aux enfants et à leurs familles recule simplement le jour où la communauté aura à payer le prix beaucoup plus élevé de ne pas avoir voulu leur accorder les moyens plus tôt. Le coût, en fin de compte, est extrêmement élevé : non seulement en termes de souffrances humaines et de potentialités perdues mais aussi en termes d'indaptation au travail, de mauvaise santé mentale, de criminalité et de renouvellement du cycle d'insuffisance parentale. Même à court terme, il n'est en aucun cas économique de faire peu et de le faire trop tard.

Par exemple, dans la plupart des cas, les difficultés émotionnelles, sociales ou éducationnelles se révèlent quand un enfant entre à l'école. Inévitablement, il est coûteux de créer des classes spéciales, des services scolaires psychologiques ou psychiatriques ; mais si les difficultés de l'enfant sont si sévères et si le contexte familial est si mauvais qu'il est nécessaire de créer des institutions, le coût est alors dix fois plus élevé (Pond et Arie, 1971).

De plus comme il n'y a pas assez de personnel formé dans aucune des professions d'aide — que ce soit les professeurs spécialisés, les travailleurs sociaux, les psychologues, les psychiatres ou les spécialistes du langage — les listes d'attente sont longues et seuls ceux dont les besoins sont les plus urgents ont quelque espoir de recevoir à temps une aide spécialisée. Plus elle est donnée tard, plus elle est difficile et longue, et, en conséquence, plus le traitement est coûteux et le pronostic moins favorable. Ainsi, nous sommes peut-être en train de payer le maximum pour l'intervention la moins efficace, la prévention n'étant pas seulement meilleure mais aussi moins coûteuse que le traitement.

ENFANTS D'AUJOURD'HUI · PARENTS DE DEMAIN

Les enfants dépendent inévitablement des autres pour leur bien-être, leurs soins et leur éducation ; ils n'ont ni droit de vote ni droit à la parole dans la conduite de la communauté, que ce soit au niveau local ou au niveau national, et les ressources qui leur sont consacrées sont l'investissement de la société dans les parents de demain. Pour tous

les objectifs pratiques de la politique sociale, nous devons nous appuyer sur la conviction que l'environnement est d'une importance capitale et que les premières années de la vie sont particulièrement vitales. Afin de développer son potentiel pour devenir un être humain, le bébé a besoin d'un environnement humain et la famille constitue l'organisation la plus efficace et la plus économique connue pour faire de bébés humains des êtres humains. En conséquence, une politique à long terme en faveur des enfants doit être basée sur l'amélioration de la qualité des soins familiaux et de l'éducation, du berceau à l'âge adulte. Cela demande deux changements couvrant des domaines étendus : une attitude différente envers l'état de parent et l'éducation des enfants et la volonté de procurer des services plus valables aux familles et aux enfants, ne serait-ce que dans l'intérêt de ces derniers.

Nous étudierons dans cette partie, ce qu'implique le premier changement.

Droits des enfants et responsabilité parentale.

Le climat d'opinion prédominant actuellement doit être changé à plusieurs égards. D'abord, les droits des enfants et les responsabilités parentales doivent être redéfinies. Les attitudes courantes sur l'importance prépondérante de la parenté « biologique » sont ambivalentes et contradictoires. A la fois dans la loi et dans la pratique, nous agissons souvent comme si le lien du sang et la parenté « naturelle » assuraient nécessairement une attitude parentale satisfaisante.

Cependant, nous ne procurons pas un soutien communautaire suffisant pour permettre à un enfant de rester dans sa propre famille aux moments difficiles (par exemple, maladie de la mère ou grossesse) ; en conséquence, des milliers d'enfants d'âge pré-scolaire sont pris en charge chaque année par la collectivité.

Par ailleurs, nous sur-estimons tellement les liens de l'enfant avec ses parents naturels que nous tardons trop avant d'envisager de les rompre de façon permanente quand les parents sont perturbés ou rejetants même à un degré pathologique. Ainsi des bébés qui ont été brutalement battus sont rendus à leur famille alors que le bon sens comme les constatations cliniques montrent qu'il y a de fortes chances pour que cela arrive à nouveau avec des risques de blessures permanentes ou même de mort. De même, cette foi mal placée dans le lien du sang, et un optimisme injustifié quant aux chances de réveiller ou de ranimer avec succès l'intérêt des parents quand un enfant a été en fait abandonné, condamne des milliers d'entre eux à demeurer sous la surveillance à long terme de l'aide sociale sans avoir des parents de substitution permanents.

Ensuite, le tableau courant et trop romantique du rôle des parents en général et de celui de la mère en particulier — projeté par les médias et par l'industrie de la publicité — devrait être modifié. Nous devons donner une information plus réaliste et peut-être même décourageante des rudes exigences que l'éducation d'un enfant impose aux émotions, à l'énergie, au temps et aux finances des parents, aussi bien que les contraintes inévitables sur l'indépendance personnelle, la liberté de mouvement et, en fait, toute la manière de vivre de chacun. Les bébés devraient être présentés « sans mentir », avec les fesses rouges, quelquefois agités et exigeants, souvent humides, sentant mauvais, pleurant la nuit et « déraisonnables », plutôt qu'avec un sourire à fossette angélique et permanent et un caractère heureux. Supprimer de cette manière le côté factice du prestige de l'état de parent ne découragera pas ceux qui veulent sincèrement s'occuper d'enfants mais peut agir comme un frein sur ceux qui sont peu réalistes dans leurs attentes.

Enfin, plusieurs autres notions, qui, en fait, ne reposent sur aucune base, devraient aussi être dissipées : avoir un enfant est la seule manière ou la plus importante ou la plus facile de se réaliser pour une femme ; un bébé complète un foyer, un peu comme une télévision ou un réfrigérateur ; il cimentera un mariage insatisfaisant ou en train d'échouer ; la maternité a un effet thérapeutique, particulièrement sur les filles qui ont été elles-mêmes rejetées dans l'enfance ; un enfant appartient à ses parents comme leurs autres possessions et il leur doit de la reconnaissance bien qu'il n'ait pas demandé à naître.

Des parents responsables.

Le mythe du lien du sang devrait être remplacé par le concept du rôle de parents responsables et informés. La capacité et le désir d'assumer ses responsabilités ne dépendent pas nécessairement de la parenté biologique et n'en sont pas nécessairement la conséquence. C'est plutôt le désir inconditionnel d'offrir un foyer attentionné, associé à la maturité émotionnelle qui sont les garanties d'une bonne action parentale. Etre des parents responsables sous-entend aussi avoir seulement autant d'enfants qu'un couple peut l'affronter émotionnellement et se le permettre financièrement.

Le bon sens suggère que les très jeunes parents qui eux-mêmes ne sont pas encore complètement mûrs émotionnellement, sont moins capables d'offrir le support émotionnel si vital pour le développement optimal d'un enfant. Etant au début de leur vie professionnelle, les problèmes financiers et les problèmes de logement constitueront vraisemblablement des difficultés supplémentaires. Mais peut-être une des raisons principales pour lesquelles le taux d'échec des mariages est plus élevé parmi

ceux qui se marient jeunes est-elle qu'aucun des deux partenaires n'a encore atteint le niveau de maturité de son développement émotionnel, social et intellectuel. Quand le rythme de cette croissance est notablement différent chez l'un des époux, alors le couple dans l'avenir ne sera plus aussi bien assorti qu'avant. Il serait de l'intérêt à long terme à la fois des futurs parents et de leurs enfants que la naissance du premier enfant soit repoussée jusqu'à ce que les deux partenaires soient complètement mûrs émotionnellement. Pour cela, un climat social devra être créé dans lequel on considérera comme irresponsable le fait d'avoir des enfants avant l'âge de vingt-deux ou vingt-trois ans par exemple.

La préparation au rôle de parents, y compris la limitation des naissances, pourrait apporter une contribution importante. Le rôle de parents modernes est une tâche trop exigeante et trop complexe pour être menée à bien seulement parce que nous avons tous été un jour des enfants. Ceux qui ont été privés de soins parentaux suffisants et qui n'ont donc même pas eu l'occasion d'observer les qualités parentales qui étaient pratiquées par la génération précédente ont peu de chances de devenir à leur tour des parents responsables.

Un programme efficace de préparation à l'état de parent devrait adopter une base large et étendue. Elle devrait traiter tous les domaines des relations humaines et en particulier le développement de l'enfant ; l'expérience pratique des bébés et des jeunes enfants devrait être une partie essentielle du programme comme devrait l'être une compréhension des manières dont les relations d'un couple marié ne peuvent manquer de changer quand ses membres deviennent parents.

L'état de parents responsables doit arriver à signifier que la vie parentale a été librement et délibérément choisie dans la pleine conscience de ses demandes, de ses contraintes, de ses satisfactions, et de ses défis. Etant donné que les acquis technologiques sont maintenant disponibles, il serait possible de traduire dans la réalité le slogan « tout enfant doit être un enfant désiré ». Il y aurait alors une chance bien meilleure qu'actuellement que les besoins des enfants soient satisfaits. Nous avons résumé les moyens d'y parvenir dans les dix commandements sur les soins et l'éducation de l'enfant qui suivent. Ils sont basés sur ce qui a été dit dans les chapitres I, II et III.

L'art d'élever les enfants.

Ces dix conseils se présentent plutôt comme des lignes de conduite. Inévitablement, seules quelques généralités peuvent s'appliquer universellement car chaque individu est unique : père, mère et enfant et,

pour cette raison, les relations entre les parents eux-mêmes, et entre eux et chaque enfant sont aussi uniques. Le meilleur guide d'un parent est sa propre qualité de compréhension, combinée avec sa connaissance des besoins du développement, toutes deux étant alors appliquées à l'éducation de chaque enfant individuellement. Une compréhension des possibilités physiques et mentales d'un enfant à un moment donné, et en conséquence de sa disposition à un moment donné à répondre et à s'adapter est l'indicateur le plus fiable pour savoir si les attentes parentales sont convenables.

C'est un but illusoire, et parfois même nuisible que de vouloir traiter chaque enfant de la même manière. Ce qui est nécessaire est une approche façonnée « sur-mesure » pour convenir à chaque enfant, mais basée sur les principes généraux de l'éducation contenus dans les « dix commandements ». C'est seulement en acceptant des différences individuelles que nous pouvons assurer un environnement approprié à chaque membre de la famille. Ainsi, nous éviterons d'essayer de façonner un enfant à notre propre image et nous éviterons aussi la déception pour nous-mêmes et la naissance du sentiment de leur imperfection chez nos enfants.

DIX COMMANDEMENTS DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS

1. — Donnez des soins continus, cohérents, aimants — c'est aussi essentiel pour la santé de l'esprit que la nourriture l'est pour le corps.
2. — Donnez généreusement votre temps et votre compréhension — jouer avec votre enfant et lui faire la lecture compte plus qu'un foyer bien tenu et ordonné.
3. — Procurez de nouvelles expériences à votre enfant, faites-le baigner dans le langage dès la naissance — cela enrichit la croissance de son esprit.
4. — Encouragez-le à jouer de toutes les manières, aussi bien tout seul qu'avec d'autres enfants — à explorer, à imiter, à construire, à faire semblant et à créer.
5. — Félicitez-le plus de ses efforts que de ses réussites.
6. — Donnez lui des responsabilités toujours plus grandes — comme toutes les autres acquisitions, le sens des responsabilités demande de la pratique.
7. — Rappelez-vous que chaque enfant est unique — une attitude adaptée à l'un peut ne pas convenir à un autre.
8. — Adaptez votre manière de manifester votre désapprobation au tempérament, à l'âge et à la compréhension de votre enfant.
9. — Ne le menacez jamais de cesser de l'aimer ou de l'abandonner — vous pouvez rejeter son comportement mais sans jamais suggérer que vous pourriez le rejeter lui.
10. — N'attendez pas de reconnaissance ; votre enfant n'avait pas demandé à naître — c'est vous qui l'avez décidé.

QUELQUES QUESTIONS SANS REPONSE

1. — Pourquoi présumons-nous que l'instinct suffit pour que les parents connaissent les besoins des enfants et le meilleur moyen de les satisfaire ? Est-ce parce que nous avons tous été un jour des enfants et parce que nous avons pu apprendre de nos parents les méthodes d'éducation des enfants ? Cependant, la plupart des gens n'accepteraient pas le fait que, ayant tous été à l'école, nous pourrions être des professeurs compétents sans avoir besoin d'aucune formation, alors que la formation des professeurs est devenue de plus en plus longue pour assimiler les connaissances croissantes dans les domaines qui s'y rapportent.

2. — Quand et comment la préparation à l'état de parent serait-elle la mieux abordée ? Et qui doit entreprendre cette tâche ? Aucune de ces questions ne peut recevoir de réponse satisfaisante sans de nombreuses expérimentations préalables de méthodes, d'environnements, d'âges, de praticiens, aussi variés que possible tout en contrôlant et en évaluant sans cesse ces actions.

3. — Faudrait-il créer une nouvelle discipline professionnelle chargée de la préparation à l'état de parent ? Personnellement j'en doute, mais une formation supplémentaire sera vraisemblablement indispensable sauf pour quelques-uns qui sont naturellement dotés du flair et de l'imagination nécessaires.

4. — Allons-nous trop loin quand nous soutenons que l'éducation des enfants est l'affaire exclusive des parents ? Naturellement, la grande majorité des parents donne des soins aimants, conscients et responsables. Mais de même qu'ils partagent la charge de l'éducation et de la santé des enfants avec des professionnels parce que pour la plupart, ils n'ont pas les qualités nécessaires, de même, il est évident qu'une minorité d'entre eux n'est pas capable ou désireuse de donner les soins essentiels au développement personnel d'un enfant. Elever les enfants est une tâche trop importante pour être laissée entièrement aux parents qui ont manifestement besoin de soutien, de guidance et, si nécessaire, de sanctions de la part de la collectivité.

5. — Quelles sont les manières les plus efficaces de compléter les soins parentaux et de les suppléer à différents âges et à différents moments ? Jusqu'à quel point la participation parentale est-elle essentielle pour une efficacité optimale ? Par exemple, certains témoignages

laissent à penser que les programmes d'enrichissement pré-scolaires * n'apportent des changements à long terme que s'il y a une implication maternelle active et que les progrès d'un enfant à l'école sont influencés d'une manière fondamentale par l'intérêt parental.

6. — Quel est l'équilibre le plus efficace entre des services d'aide aux enfants et aux familles apportée jusque dans les foyers ou la mise à disposition de ces services dans des centres communautaires, des cliniques de santé infantile et des écoles facilement accessibles ? Est-ce que cet équilibre doit être différent selon les âges ?

7. — Quelles sont les meilleures manières de compenser une attitude inefficace ou nocive des parents ? Et, si une famille de substitution est la seule solution possible dans l'intérêt du développement à long terme de l'enfant, quelles doivent être la préparation et les garanties pour assurer le succès de cette transplantation ?

8. — Devrait-il y avoir des services d'ensemble qui se concentreraient sur les besoins de l'enfant et de sa famille en général plutôt que sur la spécificité de sa déviance ou de son handicap ? La première solution semble préférable étant donné que tous les enfants ont en commun les mêmes besoins de base émotionnels, sociaux, intellectuels et éducationnels. Choisir une condition spécifique peut retarder le traitement global de ses conséquences ; ceci est arrivé, par exemple, dans le cas de services pour les enfants handicapés à leur détriment manifeste.

9. — Devrions-nous nous poser la question : « Quelle sorte de gens désirons-nous que deviennent nos enfants ? La manière dont nous y répondons modifie sensiblement les méthodes d'éducation des enfants.

10. — Quelles sont les qualités, les circonstances ou les relations qui permettent à un enfant, malgré une famille excessivement pauvre, défavorisée ou négligente, d'en sortir apparemment intact ? On sait beaucoup de choses maintenant sur les effets nocifs de relations familiales altérées, de privations émotionnelles et de la sous-stimulation intellectuelle. Mais quelques enfants arrivent à surmonter des conditions de vie épouvantables. Acquérir une certaine compréhension des mécanismes qui ont agi aiderait à la prévention et peut-être aussi à la réadaptation.

Rendre l'homme plus parfait de corps et d'esprit est un rêve vieux comme le monde. Dans le domaine physique, l'espérance d'une bonne santé assurée est en train de devenir une réalité à la portée des pays développés tout au moins. « La personnalité humaine épanouie et intégrée est sans doute ce que nous connaissons de plus élevé dans l'univers »

* Voir note page 115.

(Sir Julian Huxley). Atteignons-nous maintenant un carrefour ? Avec suffisamment de volonté et en y consacrant les ressources nécessaires, la science et la technologie peuvent être capables de procurer le savoir et de développer les techniques pour faire entrer dans le domaine des possibilités la deuxième partie du rêve humain de perfectibilité. Créer une société compatissante dans laquelle l'épanouissement et la liberté individuels sont conciliés avec les obligations et les engagements de l'individu dus aux besoins de sa communauté, peut-il y avoir un enjeu plus élevé, un but plus valable ou un défi plus excitant que d'améliorer ainsi la qualité de la vie de tous nos enfants ?

RÉFÉRENCES

- ALLAND A. (1972). *The Human Imperative*, Columbia University Press, New York.
- ALLEN F. H. and PEARSON G. H. J. (1928). The emotional problems of the physically handicapped child. *British Journal of Medical Psychology*, **8** (3), 212-35.
- AMBROSE J. A. (1963). The concept of a critical period for the development of social responsiveness in early human infancy. *Determinants of Infant Behaviour*, B. Foss (ed.), vol. 2. Methuen.
- AMBROSE J. A. (ed.) (1970). *Stimulation in Early Infancy*, Academic Press, New York.
- ANDERSON R. H. and SHANE H. G. (1971). *As the Twig is Bent*, Houghton, Mifflin & Co., Boston.
- ANDRY R. G. (1960). *Delinquency and Parental Pathology*, Methuen.
- ARGYLE M. (1969). *Social Interaction*, Methuen.
- ARIES E. (1962). *Centuries of Childhood*, Jonathan Cape.
- BANKS O. and FINLAYSON D. (1973). *Success and Failure in the Secondary School: an interdisciplinary approach*, Methuen.
- BARATZ S. S. and BARATZ J. C. (1970). Early childhood intervention: the social science base of institutional racism. *Harvard Educational Review*, **40** (1), 29-50.
- BARTEN S. S. and BLANK M. (1971). Soviet research on speech and language: an American perspective. *Early Child Development*, **1** (1), 3-14.
- BARNES D., BRITTON J. and ROSEN H. (1971). *Language, the Learner and the School*, Penguin.
- BAUER R. A. (ed.) (1966). *Social indicators*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- BAYLEY N. (1964). Consistency of maternal and child behaviors in the Berkeley Growth Study. *Vita Humana*, **7** (2), 73-95.
- BELL R. Q. (1968). A re-interpretation of the direction of effects in studies of socialisation. *Psychological Review*, **75** (1), 81-95.
- BELSON W. A. (1975). *Juvenile Theft: The Causal Factors*, Harper and Row.
- BENN C. (1969). Marriage breakdown and the individual. *Divorce, Society and the Law*, H. A. Finlay (ed.), Butterworth and Co., New South Wales, Australia.
- BENTHALL J. (ed.) (1973). *The Limits of Human Nature*, Allen Lane, The Penguin Press.

- BERGER M. and PASSINGHAM R. E. (1972). Early experience and other environmental factors : an overview. *Handbook of Abnormal Psychology*, H. J. Eysenck (ed.), 2nd ed., Pitman.
- BERLYNE D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*, McGraw-Hill, New York.
- BERNSTEIN B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3 (2), 163-76.
- BERNSTEIN B. (1961). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1 (4), 313-24.
- BERNSTEIN B. (1971). Theoretical studies towards a sociology of language. *Class, Codes and Control*, vol. 1, Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN B. (ed.) 1973. Applied studies towards a sociology of language. *Class, Codes and Control*, vol. 2. Routledge and Kegan Paul.
- BERRY J. (1972). *Social Work with Children*, Routledge and Kegan Paul.
- BIRCH H. and GUSSOW J. (1970). *Disadvantaged Children : Health, Nutrition and School Failure*, Harcourt, Brace and World, New York.
- BIRLEY J. L. T. (1973). The effect of the environment on the individual. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 66 (1, part 2), 93-8.
- BLANK M. and SOLOMON F. (1969). How shall the disadvantaged be taught ? *Child Development*, 49 (1), 47-61.
- BLOOM B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*, John Wiley, New York.
- BLOOM B. S. (1973). Affective consequences of school achievement. *Advances in Educational Psychology*, M. L. Kellmer Pringle and V. P. Varma (eds), vol. 2. University of London Press.
- BLOOM B. S., DAVIES A. and HESS R. (1965). *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BLURTON JONES N. G. (1971). Criteria for use in describing facial expressions of children. *Human Biology*, 43 (3), 365-413.
- BOHMAN M. (1971). A comparative study of adopted children, foster children and children in their biological environment born after undesired pregnancies. *Acta Paediatrica Scandinavica*, Suppl. 221.
- BOWLBY J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. World Health Organisation, Geneva.
- BOWLBY J. (1958). *Can I Leave My Baby ?* National Association for Mental Health.
- BOWLBY J. (1969). Attachment. *Attachment and Loss*, 1. Hogarth Press.
- BOWLBY J. and PARKES C. D. (1970). Separation and loss within the family. *The Child in his Family*, E. J. Anthony and C. M. Koupornik (eds.), John Wiley, New York.
- BRONFENBRENNER U. (1967). The psychological costs of quality and equality in education. *Child Development*, 38 (3), 909-25.
- BRONFENBRENNER U. (1968). Early deprivation in mammals and man : a cross-species analysis. *Early Experience and Behavior*, G. Newton and S. Levine (eds.), C. C. Thomas, Springfield, Ill.
- BRONFENBRENNER U. (1970). *Two Worlds of Childhood : U.S. and U.S.S.R.* Russell Sage Foundation, New York.

- BRONFENBRENNER U. (1973). Developmental research, public policy and the ecology of childhood. Paper read at the Annual Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia, 31 March.
- BROWN C. (1954). *My Left Foot*. Secker and Warburg.
- BRUNER J. S. (1965). The growth of mind. *Issues and Advances in Educational Psychology*, E. P. Terrance and W. F. White (eds.), Peacock, New York.
- BRUNER J. S. et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. John Wiley, New York.
- BURT SIR C. (1937). *The Subnormal Mind*, 2nd ed., Oxford.
- BURT SIR C. (1946). *The Backward Child*. 2nd ed., University of London Press.
- BURT SIR C. (1962). The gifted child. *Year Book of Education*, 24-58, Evans.
- BUTLER N. R. and ALBERMAN E. (eds.), (1969). *Perinatal Problems*. Livingstone.
- BUTLER N. R. and BONHAM G. H. (1963). *Perinatal Mortality*. Livingstone.
- BUTLER N. R. and GOLDSTEIN H. (1973). Smoking in pregnancy and subsequent child development. *British Medical Journal*, 8 Dec., 4, 573-5.
- CALDWELL B. M. (1970). The effects of psychosocial deprivation on human development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 16 (3), 260-77.
- CAMPBELL D. (1972). Activity and attachment in early life. *Proceedings of the British Psychological Society*, London Conference.
- CARLSON E. R. (1952). *Born that Way*. Arthur James.
- CARNEGIE UNITED KINGDOM TRUST (1964). *Handicapped Children and their families*. Dunfermline, Scotland.
- CENTRAL STATISTICAL OFFICE (1972). *Social Trends* (3). H.M.S.O.
- CHAZAN M. (1963). Maladjustment, attainment and sociometric status. *University College of Education Journal*, 4-7.
- CHAZAN M., LAING A. and JACKSON S. (1971). *Just before School*. Blackwell, Oxford.
- CLARKE A. D. B. and CLARKE A. M. (1972). Consistency and variability in the growth of human characteristics. *Advances in Educational Psychology*, 1, W. D. Wall and V. P. Varma (eds.), University of London Press.
- CLARKE A. D. B. and CLARKE A. M. (1973). *Mental Deficiency: the Changing Outlook*. Especially chapter on genetic-environmental interactions in cognitive development, 3rd ed., Methuen.
- COHEN LORD OF BIRKENHEAD (1965). Foreword to *Investment in Children*. M. L. Kellmer Pringle (ed.), Longman.
- COLEMAN J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office, Washington D.C.
- COOPER J. (1969). Group treatment in residential care. *Caring for Children*, M. L. Kellmer Pringle (ed.), Longman in association with the National Children's Bureau.
- COOKSEY G. (1972). Teachers, parents and the social services. *The Challenge of Change*, M. Kogan and M. Pope (eds.), National Foundation for Educational Research, for National Children's Bureau, Slough.
- CORNISH, D. B. and CLARKE R. V. G. (1975). *Residential Treatment and Its Effects on Delinquency*. Home Office.

- COURT J. (1969). Battering parents. *Social Work*, **26** (1), 20-4.
- CREBER J. W. P. (1972). *Lost for Words*. Penguin Books.
- CRELLIN E., PRINGLE M. L. K. and WEST P. (1971). *Born Illegitimate*. National Foundation for Educational Research, for National Children's Bureau, Slough.
- DALLY (A.) (1976). *Mothers : Their Power and Influence*. Weidenfeld and Nicholson.
- DAVIE R. (1972). The behaviour and adjustment in school of seven-year-olds ; sex and social class differences. *Early Child Development and Care*, **2** (1), 39-47.
- DAVIE R. (1973). Eleven years of childhood. *Statistical News*, (22), 14-18.
- DAVIE R., BUTLER N. and GOLDSTEIN H. (1972). *From Birth to Seven*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- DAVIES B. (1969). Non-swinging youth. *New Society*, 3 July, **14** (353), 8-10.
- DAVIS K. (1947). Final note on a case of extreme isolation. *American Journal of Sociology*, **52** (5), 432-7.
- DE BONO E. (1969). *The Mechanism of the Mind*. Cape.
- DE BONO E. (1972). *Children Solve Problems*. Allen Lane.
- DENENBERG V. H. (1969). Animal studies of early experience : some principles which have implications for human development. *Minnesota Symposium in Child Psychology*, **3**, J. P. Hill (ed.), University of Minnesota Press.
- DEPARTMENT OF THE ENVIRONMENT. (1973). Children at play. *Design Bulletin* (27), H.M.S.O.
- DEPARTMENT OF HEALTH AND SOCIAL SECURITY. (1971). *Two-parent Families*. H.M.S.O.
- DEPARTMENT OF HEALTH AND SOCIAL SECURITY. (1972). *The 'Battered Baby' Syndrome ; an analysis of reports submitted by Medical Officers of Health and Children's Officers*. H.M.S.O.
- DEVEREUX E. C., BRONFENBRENNER U. and RODGERS R. R. (1969). Child rearing in England and the United States : a cross-national comparison. *Journal of Marriage and the Family*, **31** (2), 257-70.
- DINNAGE R. (1971). The Handicapped Child. *Research Review*, **1** : *Neurological Handicaps*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- DINNAGE R. (1972). The Handicapped Child. *Research Review*, **2** : *Sensory and Physical Handicaps*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- DINNAGE R. and PRINGLE, M. L. KELLMER. (1967). *Foster Care — Facts and Fallacies*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- DINNAGE R. and PRINGLE, M. L. KELLMER (1967). *Residential Care — Facts and Fallacies*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- DOBBING J. and SMART J. L. (1973). Early under nutrition, brain development and behaviour. *Ethology and Development*, S. A. Barnett (ed.), Spastics Society and Heinemann.
- DODGE J. A. (1972). Psychosomatic aspects of infantile pyloric stenosis. *Journal of Psychosomatic Research*, **16** (1), 1-5.
- DONNISON D. (ed.) (1972). *A Pattern of Disadvantage*, National Foundation for Educational Research for National Children's Bureau, Slough.

- DOUGLAS J. W. B. (1964). *The Home and the School*. MacGibbon and Kee.
- DOUGLAS J. W. B. (1970). Broken families and child behaviour. *Journal of Royal College of Physicians*, 4 (3), 203-10.
- DOUGLAS J. W. B., ROSS J. M. and SIMPSON H. R. (1968). *All Our Future*. Peter Davies.
- DUNLOP A. B. (1975). Experience of residential treatment and its effectiveness. *Home Office Research Unit : Research Bulletin*, 2, 22-5.
- EIBL-EIBESFELDT I. (1967). Concepts of ethology and their significance in the study of human behavior. *Early Behaviour : Comparative and Developmental Approaches*. H. Stevenson, E. Hess and H. Rheingold (eds.), John Wiley, New York.
- EYSENCK H. J. (1973). *The Inequality of Man*. Temple Smith.
- FERRI E. (1972). Children in one-parent families. *The Parental Role*, 20-1. National Children's Bureau.
- FERRI E. (1976). *Growing Up in a One Parent Family*. NFER Pub. Co. Ltd.
- FERRI E. and ROBINSON H. (1976). *Coping Alone*. NFER Pub. Co Ltd.
- FLAVELL J. H. (1963). *Developmental Psychology of Jean Piaget*. Van Nostrand, Princeton, N.J.
- FOGELMAN K. (ed.) (1976). *Britain's Sixteen Year Olds*. National Children's Bureau.
- FORSSMAN H. and THUWE I. (1965). One hundred and twenty children born after application for therapeutic abortion was refused. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 42 (4), 71-88.
- FRANKLIN A. WHITE (1975). *Concerning Child Abuse*. Churchill Livingstone.
- GENERAL REGISTER OFFICE (1960). *Classification of Occupations*. H.M.S.O.
- GEORGE V. (1970). *Foster Care : Theory and Practice*. Routledge and Kegan Paul.
- GEORGE V. and WILDING P. (1972). *Motherless Families*. Routledge and Kegan Paul.
- GEWIRTZ H. B. and GEWIRTZ J. L. (1969). Caretaking settings, background events and behaviour differences in four Israeli child rearing environments : some preliminary trends. *Determinants of Behaviour*, 4, B. M. Foss (ed.), Methuen.
- GIBSON J. (1969). The mentally retarded child in hospital. Suggestions for improving care and stimulation. *Clinical Pediatrics*, 8 (5), 256-7.
- GIBSON C. (1973). Social trends in divorce. *New Society*, 5th July, 25 (651), 6-8.
- GIL D. (1971). *Violence against Children*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- GLUECK S. and GLEUCK E. T. (1962). *Family Environment and Delinquency*. Kegan Paul.
- GOLDFARB W. (1943). The effects of early institutional care on adolescent personality. *Journal of Experimental Education*, 12 (2), 108-29.
- GOLDSTEIN J., FREUD A. and SOLNIT A. J. (1975). *Beyond the Best Interests of the Child*. The Free Press.
- GOOCH S. and PRINGLE M. L., KELLMER (1966). *Four Years On*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- GRAY P. H. (1958). Theory and evidence of imprinting in human infants. *Journal of Psychology*, 46 (2), 155-66.

- GROSSER G. M., WECHSLER H. and GREENBLATT M., (eds.) (1964). *The Threat of Impending Disaster*. The MIT Press, Cambridge, Mass.
- HADINGHAM E. (ed.) (1970). *Youth Now*. Kingston Grammar School, Surrey.
- HALSEY A. H. (1973). E.P.A. Problems and Policies. *Educational priority*, 1, H.M.S.O.
- HAMPSON J. L. and HAMPSON J. G. (1961). The entogenesis of sexual behavior in man. *Sex and Internal Secretions*, chap. 23, 1401-32. W. C. Young (ed.), Baillière, Tindall and Cox.
- HANSARD (1973). Unemployment among young black people. *House of Lords*. 25th July, column 1926-7, H.M.S.O.
- HARLOW H. F. and GRIFFIN G. (1965). Induced mental and social deficits in rhesus monkeys. *The Biosocial Basis of Mental Retardation*, S. F. Osler and R. E. Cooke (eds.), John Hopkins Press.
- HARLOW H. F. and HARLOW M. K. (1969). Effects of various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviour. *Determinants of Infant Behaviour*, 4, 15-36, B. M. Foss (ed.), Methuen.
- HARLOW H. F. and HARLOW M. K. (1970). Developmental aspects of emotional behavior. *Physiological Correlates of Emotion*, P. Black (ed.), Academic Press.
- HEBB D. O. (1949). *The Organisation of Behavior*, John Wiley, New York.
- HELPER R. E. and KEMPE C. H. (eds.) (1968). *The Battered Child*. University of Chicago Press.
- HELPER R. E. and KEMPE C. H. (eds.) (1971). *Helping the Battered Child and his Family*. University of Chicago Press.
- HEMMING J. (1974). Emotional and moral aspects of adolescence. *Advances in Educational Psychology*, 2 chap. 15, M. L. Kellmer Pringle and V. P. Varma (eds.), University of London Press.
- HESS R. D. and BEAR R. (eds.) (1960). *Early Education: Current Theory, Research and Action*. Aldine, Chicago.
- HESS R. D. and SHIPMAN V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36 (4), 869-86.
- HEWETT S., NEWSON J. and NEWSON E. (1970). *The Family and the Handicapped Child*. Allen and Unwin.
- HITCHFIELD E. (1973). *In Search of Promise*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- HOLLOWAY B. (1973). Too many right men for the jobs. *The Times*, 20 July.
- HOLMAN R. (ed.) (1970). *Socially Deprived Families in Britain*. Bedford Square Press.
- HOLMAN R. (1792). *Unsupported Mothers*, 2nd ed. Mothers in Action.
- HOLMAN R. (1973). *Trading in Children*. Routledge and Kegan Paul.
- HOME OFFICE. (1972). *Girl Offenders aged 17 to 20 Years*. J. Davies and N. Goodman, H.M.S.O.
- HOTYAT F. (1974). How children learn new skills. *Advances in Educational Psychology*, 2. M. L. Kellmer Pringle and V. P. Varma (eds), University of London Press.
- HOUSE OF COMMONS PAPER 384. (1973). *Community Relations 1972-1973*. H.M.S.O.
- HUDSON L. (1968). *Frames of Mind*. Methuen.

- HUDSON L. (ed.) (1970). *The Ecology of Human Intelligence*. Penguin.
- HUDSON L. (1972). *The Cult of the Fact*. Jonathan Cape.
- HUGHES A. (1967). The battered baby syndrome. *Case Conference*, **14** (8), 304-8.
- HUSEÉN T. (1974). The purpose of futurologic studies in education. *Advances in Educational Psychology*, **2**. M. L. Kellmer Pringle and V. P. Varma (eds.), University of London Press.
- HYMAN H. H., WRIGHT C. R. and REED J. S. (1975). *The Enduring Effects of Education*. Chicago University Press.
- JACKA A. (1973). *Adoption in Brief. Research and other Literature in the United States, Canada and Great Britain, 1966-72; an annotated bibliography*. National Foundation for Educational Research, Slough. (A National Children's Bureau Report.).
- JAFFEE B. and FANSHIEL D. (1970). *How they Fared in Adoption; a Follow-up Study*. Columbia University Press, New York.
- JARUS A., MARCUS J., OREN J. and RAPAPORT C. (1970). *Children and Families in Israel*. Gordon and Breach, New York.
- JENCKS C. et al. (1973). *Inequality: A Re-assessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Allen Lane.
- JENSEN A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, **39** (1), 1-123.
- JOBLING M. (1975). *The Abused Child: current research and practice*. National Children's Bureau.
- JONES K. (1973). Notes: social work. *New Society*, 1 March, 23 (543), 478.
- JOSEPH A. and PARFIT J. (1972). *Playgroups in an Area of Social Need*. National Foundation for Educational Research, Slough. (A National Children's Bureau Report.).
- KADUSHIN A. (1970). *Adopting Older Children*. Columbia University Press, New York.
- KAGAN J. (1970). On class differences and early development. *Education of the Infant and Young Child*. V. H. Denenberg (ed.), Academic Press.
- KAGAN J. (1971). *Change and Continuity in Infancy*. John Wiley, New York.
- KAGAN J. (1973). The importance of simply growing older. *New Society*, 14 June, **24** (558), 610-12.
- KAGAN J. and MOSS H. (1962). *Birth to Maturity*. John Wiley, New York.
- KAHN A. J. (1969). *Studies in Social Policy and Planning*. Russell Sage Foundation, New York.
- KAHN A. J. (1969). *Theory and Practice of Social Planning*. Russell Sage Foundation, New York.
- KAHN A. J., KAMERMAN S. B. and MCGOWAN B. G. (1972). *Child Advocacy*. Columbia University School of Social Work. New York.
- KEMPE C. H. et al. (1962). The battered child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, **181** (1), 17-24.
- KITZINGER S. (1969). Communicating with immigrant mothers. *Caring for Children*, M. L. Kellmer Pringle (ed.), Longman in association with the National Children's Bureau.
- KITZINGER S. (1972). West Indian immigrant children with problems. *Therapeutic Education*, Spring issue, 5-18.

- KITZINGER S. (1973). Personal communication.
- KNIVETON B. H. (1973). The very young and television violence. Paper read at the 17th Annual Conference of the Society for Psychosomatic Research, on 18 October, London.
- KOGAN M. and POPE M. (ed.) (1973). *The Challenge of Change*. National Foundation for Educational Research, Slough. (A National Children's Bureau Report.).
- KOHLBERG I. (1968). Early education : a cognitive-developmental view. *Child Development* **39** (4), 1044-55.
- KOLUCHOVA J. (1972). Severe deprivation in twins : a case study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **13** (2), 107-14.
- KUSHLICK A. (1967). Comprehensive services for the the mentally subnormal. *New Aspects of the Mental Health Service*. H. Freeman and J. Farndale (eds.), Pergamon Press, Oxford.
- LABOV W. (1971). Variations in language. *The Learning of Language*, C. Reed, (ed.), Appleton-Century-Crofts, New York.
- LAING W. A. (1972). *The Costs and Benefits of Family Planning*. P.E.P.
- LAKER C. and TONGUE I. (1972). New rights for foster parents. *Concern*, (Journal of the National Children's Bureau) (8), 19-25.
- LASLETT P. (1972). *Household and Family in Past Time*. Cambridge University Press.
- LEISSNER A. (1967). *Family Advice Services*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- LEISSNER A. (1969). *Street Club Work in Tel-Aviv and New York*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- LEISSNER A. (1972). Parents and Children in high-need areas. *The Parental Role*, 22-7. National Children's Bureau.
- LEISSNER A., HERDMAN A. and DAVIES E. (1971). *Advice, Guidance and Assistance*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- LENNEBERG E. H. (1968). The capacity for language acquisition. *Man in Adaptation, the Biosocial Background*, 2 vols. Y. A. Cohen (ed.), Aldine, Chicago.
- LEVY D. (1943). *Maternal Overprotection*. Columbia University Press, New York.
- LIPSITT L. P. (1967). Learning in the human infant. *Early Behavior — Comparative and Developmental Approaches*. H. W. Stevenson, E. H. Hess and H. L. Rheingold. John Wiley, New York.
- LIPSITT L. P. (1972). Reciprocating relationships in infant behaviour : congenital and experimental determinants. *Proceedings of the British Psychological Society*, London Conference.
- LUNN J., BARKER (1970). *Streaming in the Primary School*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- LYNN R. (1966). *Attention, Arousal and the Orientation Reaction*. Pergamon Press, Oxford.
- MACALLISTER J. and MASON A. (1972). A comparison of juvenile delinquents and children in care : an analysis of socio-economic factors. *British Journal of Criminology*, **12** (3), 280-6.
- MCCLELLAND D. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, **28** (1), 1-14.
- MALLESON A. (1973). *Need your Doctor be so Useless ?* Allen and Unwin.

- MALLINSON V. (1956). *None can be Called Deformed ; Problems of the Crippled Adolescent*. Heinemann.
- MAPSTONE E. (1969). Children in care. *Concern* (Journal of the National Children's Bureau) (3), 23-8.
- MAPSTONE E. (1973). *A comparative study of children in care, based on the National Child Development Study*. Unpublished.
- MARSDEN D. (1969). *Mothers Alone*. Penguin.
- MASON M. K. (1942). Learning to speak after six and one-half years of silence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 7 (4), 295-304.
- MAYS J. B. (1973). Delinquent and maladjusted children. *Stresses in Children*, V. P. Varma (ed.), University of London Press.
- MAYS J. B. (1974). Social aspects of adolescence. *Advances in Educational Psychology*, 2, chap. 16, M. L. Kellmer Pringle and V. P. Varma (eds.), University of London Press.
- MEYERS E. O. (1973). 'Doing your own think': transmission of cognitive skills from parent and/or paraprofessional to children in the inner city. *American Journal of Orthopsychiatry*, 43 (3), 242-3.
- MIDWINTER E. (1972). *Projections : an Educational Priority Area at Work*. Ward Lock Educational.
- MILLAR S. (1968). *The Psychology of Play*. Penguin.
- MILLER J. G. (1964). Adjusting to overloads of information. *Disorders of Communication*, D. M. Rioch and E. A. Weinstein (eds.), Williams, Wilkins and Co., Baltimore, Maryland.
- MINUCHIN S. et al. (1967). *Families of the Slum ; an Exploration of their Structure and Treatment*. Basic Books, New York.
- MONEY J. (1963). Cytogenetics and cytosexual incongruities. *American Journal of Psychiatry*, 119, March 1963, 820-7.
- MOORE T. (1972). The later outcome of early care by the mother and substitute daily regimes. *Determinants of Behavioural Development*, F. J. Monks, W. W. Hartup and J. De Wit (eds.), Academic Press.
- MOORE T. V. (1948). *The Driving Forces of Human Nature and their Adjustment ; an Introduction to the Psychology and Psychopathology of Emotional Behaviour and Volitional Control*. Grune and Stratton, New York.
- MORRIS P. (1969). *Put Away*. Routledge and Kegan Paul.
- MORTLOCK B. (1972). *The Inside of Divorce*. Constable.
- MUSGROVE F. (1966). *The Family, Education and Society*. Routledge and Kegan Paul.
- NASH R. (1973). *Classrooms Observed*. Routledge and Kegan Paul.
- NATIONAL CHILDREN'S BUREAU. (1972). *The Second Follow-up at the Age of 11 Years of the National Child Development Study (1958 Cohort)*. Unpublished.
- NEWMAN O. (1973). *Defensible Space*. Architectural Press.
- NEWSON E. (1971). Who am I — where do I come from ? *Concern* (Journal of the National Children's Bureau), (8) 26-7.
- NEWSON E. (1972). Towards an understanding of the parental role. *The Parental Role*, 28-35. National Children's Bureau.
- NEWSON J. and NEWSON E. (1963). *Infant Care in an Urban Community*. Allen and Unwin.

- NEWSON J. and NEWSON E. (1968). *Four Year Olds in an Urban Community*. Allen and Unwin.
- NEWSON J. and NEWSON E. (1972). Cultural aspects of child rearing in the English-speaking world. *The integration of a Child into a Social World*, M. P. Richards (ed.), Cambridge University Press.
- OAKLEY A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Maurice Temple Smith Ltd.
- OFFICE OF POPULATION CENSUSES AND SURVEYS (1973). *Family Planning Services in England and Wales*. H.M.S.O.
- OLIVER J. E. and COX J. (1973). A family kindred with ill-used children: the burden on the community. *British Journal of Psychiatry*, **123** (572), 81-90.
- OSWIN M. (1971). *The Empty Hours*. Allen Lane, Penguin Press.
- PARFIT J. (1971). Spotlight on physical and mental assessment. *Spotlight* (1), National Children's Bureau.
- PARFIT J. (1971). Spotlight on group work with parents in special circumstances. *Spotlight* (2), National Children's Bureau.
- PARFIT J. (1972). Spotlight on services for the young handicapped child. *Spotlight* (3), National Children's Bureau.
- PARFIT J. (1973). Spotlight on sources of information on children. *Spotlight* (4), National Children's Bureau.
- PARKER R. A. (1966). *Decision in Child Care. A Study of Prediction in Fostering*. Allen and Unwin.
- PARRINDER D. (1972). Housing for children: a second look. *Housing Review*, **21** (3), 85-6.
- PFUHL F. H. (1970). Mass media and reported delinquent behavior: a negative case. *The Sociology of Crime and Delinquency*. M. E. Wolfgang, L. Gavity and N. Johnston (eds.), John Wiley, New York.
- PIAGET J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge.
- PIAGET J. and INHELDER B. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Basic Books, New York.
- PIDGEON D. A. (1970). *Expectation and Pupil Performance*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- PILLING D. (1973). The Handicapped Child. *Research Review 3: Mental and Intellectual Handicap*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- PILLING D. (1973 a). *The Child with a Chronic Medical Problem — Cardiac Disorders, Diabetes, Haemophilia. Social, Emotional and Educational Adjustment: An Annotated Bibliography*. National Foundation for Educational Research, Slough (A National Children's Bureau Report.)
- PILLING D. (1973 b). *The Child with Spina Bifida. Social, Emotional and Educational Adjustment: An Annotated Bibliography*. National Foundation for Educational Research, Slough (A National Children's Bureau Report.)
- PILLING D. (1973 c). *The Child with Cerebral Palsy. Social, Emotional and Educational Adjustment: An Annotated Bibliography*. National Foundation for Educational Research, Slough (A National Children's Bureau Report.)
- PILLING D. (1973 d). *The Orthopaedically Handicapped Child. Social, Emotional and Educational Adjustment: An Annotated Bibliography*. National Foundation for Educational Research, Slough (A National Children's Bureau Report.)

- POCHIN J. (1969). *Without a Wedding Ring*. Constable.
- POND D. A. and ARIE T. (1971). Services for children in trouble. *Child Care*, **25** (1), 16-20.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1963). 'The happiest day of my life' as judged by junior school children; a longitudinal study. *Current Problems of Developmental psychology; Festschrift for Charlotte Buhler*. L. Schenk-Danzinger and H. Thomae (eds.), C. J. Hogrefe, Göttingen, Germany.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1964). *The Emotional and Social Adjustment of Blind Children*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1964). *The Emotional and Social Adjustment of Physically Handicapped Children*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- PRINGLE M. L. KELLMER (ed.) (1965). *Investment in Children*. Longman.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1966). *Social Learning and its Measurement*. Longman.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1967). *Adoption — Facts and Fallacies*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- PRINGLE M. L. KELLMER (ed.) (1968). *Caring for Children*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1969). Policy implications of child development studies. *Concern* (Journal of the National Children's Bureau), (3), 40-8.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1970). *Able Misfits*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1971). *Deprivation and Education*. 2nd éd., Longman in association with the National Children's Bureau.
- PRINGLE M. L. KELLMER (1973). The pre-school comprehensives. *Where* (81), 165-7.
- PRINGLE M. L. KELLMER, BUTLER N. and DAVIE R. (1966). *11,000 Seven-year-olds*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- PRINGLE M. L. KELLMER and FIDDES D. O. (1970). *The Challenge of Thalidomide*. Longman in association with the National Children's Bureau.
- PRINGLE M. L. KELLMER and VARMA V. P. (eds.) (1974). *Advances in Educational Psychology*, **2**. University of London Press.
- PRINGLE M. L. KELLMER and NAIDOO S. (1975). *Early Child Care in Britain*. Gordon and Breach.
- PROSSER H. (1973). Family size and children's development. *Health and Social Services Journal* [4325 (suppl.)], 11-12.
- RABINOWITZ A. I. (1969). Co-operation in a multi-purpose school for children aged 2-11 with various handicaps. *Caring for Children*. M. L. Kellmer Pringle (ed.), Longman in association with the National Children's Bureau.
- REYNOLDS D., JONES D. and ST. LEGER S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, 29 July.
- RIST R. C. (1970). Student social class and teacher expectations. *Harvard Educational Review*, **40** (3), 411-51.
- ROBINS, LEE N. (1966). *Deviant Children Grown Up*. Williams and Wilkins, Baltimore, Maryland.
- ROSENSHINE B. (1971). *Teaching Behaviours and Student Achievement*. National Foundation for Educational Research, Slough.

- ROSENTHAL R. (1969). Empirical vs decreed validation of clocks and tests. *American Educational Research Journal*, 4 (6), 689-91.
- ROSENTHAL R. and JACOBSON L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- ROWE J. (1970). The realism of adoptive parenthood. *Child Adoption* (59), 23-9.
- ROWE J. and LAMBERT L. (1973). *Children Who Wait — a Study of Children Needing Substitute Parents*. Association of British Adoption Agencies.
- RUTTER M. (1966). *Children of Sick Parents : an Environmental and Psychiatric Study*. Oxford University Press.
- RUTTER M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Penguin.
- RUTTER M. and MITTLER P. (1972). Environmental influences on language development. *Young Children with Delayed Speech*, M. Rutter and J. A. M. Martin (eds.), Heinemann.
- RUTTER M., TIZARD J. and WHITMORE K. (eds.) (1970). *Education, Health and Behaviour*. Longman.
- SANDAY P. R. (1972). On the causes of I.Q. differences between groups and implications for social policy. *Human Organisation*, 31 (5), 411-24.
- SARGEANT W. (1963). *Battle for the Mind*. Pan.
- SCHAFFER H. R. (1965). Changes in developmental quotient under two conditions of maternal separation. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (1), 39-46.
- SCHAFFER H. R. and SCHAFFER E. B. (1968). Occasional Paper on Social Administration (25). *Child Care and the Family*, G. Bell.
- SCHON D. (1970). Reith Lectures, Change and Industrial Society. *The Listener*, 19 Nov.-24 Déc., 84 (2173-8), 685-8, 724-8, 772-6, 810-12, 835-8, 874-7.
- SCHORR A. L. (1966). *Poor Kids : a Report on Children in Poverty*. Basic Books, New York.
- SCHRAMM W., LYLE J. and PARKER E. B. (1961). *Television in the Lives of our Children*. Stanford University Press, California.
- SCRIMSHAW N. S. (ed.) (1968). *Malnutrition, Learning and Behavior*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- SEARS R., MACCOBY E. and LEVIN H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. Row, Peterson, Evanston, Ill.
- SEGLOW J., PRINGLE M. L., KELLMER and WEDGE P. (1972). *Growing Up Adopted*. National Foundation for Educational Research, Slough. (A National Children's Bureau Report.)
- SELYE H. (1956). *The Stress of Life*. McGraw-Hill, New York.
- SHELDON E. and MOORE W. (1968). *Indicators of Social Change*. Russell Sage Foundation, New York.
- SHERIDAN M. D. (1973). *Children's Developmental Progress*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- SILBERMAN C. E. (1970). *Crisis in the Classroom : the remaking of American Education*. Random House, New York.
- SILVER H. K. and FINKLESTEIN M. (1967). Deprivation dwarfism. *Journal of Pediatrics*, 70 (4), 317-24.
- SKEELS H. M. (1966). Adult Status of Children with contrasting Early Life Experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31 (3).

- SKINNER A. E. and CASTLE R. L. (1969). *78 Battered Children : A Retrospective Study*. National Association for the Prevention of Cruelty to Children.
- SKODAK M. and SKEELS H. M. (1959). A final follow-up study of one hundred adopted children. *Journal of Genetic Psychology*, **75** (2), 85-125.
- SMILANSKY S. (1968). *The Effects of Socio-dramatic Play on Disadvantaged Children*. John Wiley, New York.
- SMITH S. M., HANSON R. and NOBLE S. (1974). Parents of battered babies : a controlled study. *British Medical Journal*, **4** (5889), 388-91.
- SMITH S. M., HONIGSBERGER L., SMITH C. A. (1973). E.E.G. and personality factors in baby battering. *British Medical Journal*, **3** (5470), 20-2.
- SPENCE J. C. (1947). The care of children in hospital. *British Medical Journal*, **1** (4490), 125-30.
- STINCHCOMBE A. L. (1969). Environment : the cumulation of effects is yet to be understood. *Harvard Educational Review*, **39** (4), 511-22.
- TALBOT N. B., KAGAN J. and EISENBERG L. (1971). *Behavioural Science in Pediatric Medicine*, W. B. Saunders.
- TALBOT N. B., SOBEL E. H., BURKE B. S., LINDEMANN E. and KAUFMAN S. B. (1947). Dwarfism in healthy children : its possible relation to emotional, nutritional and endocrine disturbances. *New England Journal of Medicine*, **236** (21), 783-93.
- TANNER J. M. (1974). Physical aspects of adolescence. *Advances in Educational Psychology*, **2**, chap. 17. M. L. Kellmer Pringle and V. P. Varma (eds.), University of London Press.
- THORNDIKE R. L. (1968). Review of R. Rosenthal and L. Jacobsen (*Pygmalion in the classroom*). *American Educational Research Journal*, **4**, (5), 708-11.
- TIZARD J. (1972). Research into services for the mentally handicapped : science and policy issues. *British Journal of Medical Subnormality*, **18** (34), 1-12.
- TIZARD J. and GRAD J. C. (1961). *The Mentally Handicapped and their Families*. Oxford University Press.
- TIZARD J. and TIZARD B. (1971). The social development of two-year-old children in residential nurseries. *The Origins of Human Social Relations*, H. R. Schaffer (ed.), Academic Press.
- TIZARD J. and TIZARD B. (1972). The institution as an environment for development. *The Integration of the Child into a Social World*, M. P. Richards (ed.), Cambridge University Press.
- TOFFLER A. (1973). *Future Shock*. Pan.
- TOLSTOY L. (1949 edn.). *Anna Karenina* (Translated by L. and A. Maude), Oxford University Press, World Classics.
- TRASLER G. D. (1960). *In Place of Parents*. Routledge and Kegan Paul.
- TRASLER G. D. (1962). *The Explanation of Criminality*. Routledge and Kegan Paul.
- TUCKEY L., PARFIT J. and TUCKEY B. (1973). *Handicapped School-Leavers : Their Future Education, Training and Employment*. National Foundation for Educational Research, Slough. (A National Children's Bureau Report.)
- VARMA V. P. (ed.) (1973). *Stress in Children*. University of London Press.
- VERNON P. E. (1969). *Intelligence and Cultural Environment*. Methuen.
- VYGOTSKY L. S. (1962). *Thought and Language*. The MIT Press.
- WALL W. D. (1955). *Education and Mental Health*. UNESCO, Paris : Harrap, London.

- WALL W. D. (1959). *Child of our Times*. National Children's Homes.
- WALL W. D. (1965). The role of education. *Investment in Children*, M. L. Kellmer Pringle (ed.), Longman.
- WALL W. D. (1968). *Adolescents in School and Society*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- WALL W. D. (1973). The 'problem' child in schools. *London Educational Review*, 2 (2), 3-21.
- WALL W. D. (1975). *Constructive Education for Children*. Harrap.
- WALL W. D. and VARMA V. P. (eds.) (1972). *Advances in Educational Psychology*, 1. University of London Press.
- WARD C. (ed.) (1973). *Vandalism*. Architectural Press.
- WEDGE P. J., ALBERMAN E. and GOLDSTEIN H. (1970). Health and height in children. *New Society*, 10 December, 16 (428), 1044-5.
- WEDGE P. and PROSSER H. (1973). *Born to Fail ?* Arrow Books in association with the National Children's Bureau.
- WEST D. J. (1969). *Present Conduct and Future Delinquency*. Heinemann.
- WEST D. J. and FARINGTON D. P. (1974). *Who becomes Delinquent ?* Heinemann.
- WHALLEY T. (1973). The needs of the hospitalised child. *Special Education in the new Community Service* : J. W. Palmer (ed.), Ron Jones Publications.
- WHITE B. L. and HELD R. (1966). Plasticity of sensorimotor development in the human infant. *The Causes of Behaviour*. J. Rosenblith and W. Allensmith (eds.), Allyn and Bacon, Boston.
- WHITE J. and WHITE P. (1971). Slogan for crypto-elitists. *Times Educational Supplement*, 5 January, (3006), p. 2.
- WHITE HOUSE CONFERENCE ON CHILDREN (1970). *Report to the President*. US Government, Printing Office, Washington D.C.
- WILLIAMS J. M. (1961). Children who break down in foster homes : a psychological study of patterns of personality growth in grossly deprived children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2 (1), 5-20.
- WINNICOTT D. W. (1964). *The Child, the Family and the Outside World*. Penguin.
- WISEMAN S. (1966). Environmental and innate factors and educational attainment. *Genetic and Environmental Factors in Human Ability*. J. E. Meade and A. S. Parkes. Oliver and Boyd, Edinburgh.
- WISEMAN S. (1972). Environmental handicap and the teacher. *Advances in Educational Psychology*, 1. W. D. Wall and V. P. Varma (eds.) University of London Press.
- WITMER H. L., HERZOG E., WEINSTEIN E. A. and SULLIVAN M. E. (1963). *Independent Adoptions — a Follow-up Study*. Russell Sage Foundation, New York.
- WOLFF S. (1970). *Children under Stress*. Penguin.
- WOLFGANG M. E., FIGLIO R. M. and SELLIN T. (1972). *Delinquency in a Birth Cohort*. University of Chicago Press.
- WOODMANSEY A. C. (1969). The common factor in problems of adolescence. *British Journal of Medical Psychology*, 42 (4), 353-70.
- WOOTTON B. (1959). *Social Science and Social Pathology*. Allen and Unwin.

-
- WYNN A. (1976). Health care systems for pre-school children. *Proceedings, Royal Society of Medicine*, **69** (5), 340-3.
- WYNN M. (1974). *Fatherless Families*. Michael Joseph.
- WYNN M. (1972). *Family Policy*. 2nd edn. Pelican.
- WYNN M. and WYNN A. (1973). Using maternity benefits for preventive measures. *Concern* (Journal of the National Children's Bureau), (11), 13-16.
- YOUNGHUSBAND E., BIRCHALL D., DAVIE R. and PRINGLE M. L., KELLMER (eds.) (1970). *Living with Handicap*. National Children's Bureau.

BIBLIOGRAPHIE

Il nous a paru utile d'ajouter aux Références une courte bibliographie d'ouvrages de langue française récents ainsi que de quelques ouvrages de base sur l'enfant.

- ADLER A. (1977). *L'éducation des enfants*, Préface du D^r Herbert Schaffer. Paris, Payot, 251 p. (Petite Bibliothèque Payot, 310).
- AVANZINI G. (1978). *Le temps de l'adolescence*, 6^e édition remaniée et mise à jour. Paris, J.-P. Delarge, 256 p.
- AVANZINI G. (1976). Introduction aux sciences de l'éducation. Les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne. Toulouse, Privat, 18 cm, 200 p. *Bibliographie*. « Mésopé », Bibliothèque de l'Action Sociale.
- BENJAMIN S. et R. (1975). *Le jeune enfant et ses besoins fondamentaux*. Paris, C.N.A.F.
- Besoins sanitaires des adolescents*, Rapport d'un Comité O.M.S. d'experts, Série de Rapports techniques, 609, Organisation mondiale de la Santé, Genève, 1977.
- CHILLAND C. (1976). *L'enfant de 6 ans et son avenir*, Paris, P.U.F., (Le fil rouge).
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. (1971). *Un monde autre : l'enfance, de ses représentations à son mythe*, Payot.
- DELTA GLIA L. (1976). *Les enfants maltraités*, E.S.F.
- DIATKINE G. (1978). *De l'observatoire de l'enfant à la thérapeutique*, E.S.F.
- DUPONT-FAUVILLE (1972). *Pour une réforme de l'Aide Sociale à l'Enfance*, E.S.F., 262 p.
- GESELL A., ILG F. L. (1978). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, Paris, P.U.F. (Psychologie Aujourd'hui).
- GESELL A., ILG F. L., BATES-AMES L. (1978). *L'adolescent de 10 à 16 ans*, Paris, P.U.F. (Psychologie d'aujourd'hui).
- FONDATION POUR LA RECHERCHE SOCIALE. *Grandir, de sept à quatorze ans*, Caisse nationale d'Allocations familiales.

- GRATIOT-ALPHANDERY H., ZAZZO R. (1970, 1972). *Traité de psychologie de l'enfant* : I. Histoire et généralités, 200 p ; II. Développement biologique, 317 p. ; III. Enfance animale, Enfance humaine, 222 p. ; IV. Développement affectif et moral, 202 p., Paris, P.U.F., Biblio.
- V. *Traité de psychologie de l'enfant*, publié sous la direction d'Hélène GRATIOT-ALPHANDERY et René ZAZZO (1976), 6, Les modes d'expression par P. A. Osterrieth et Pierre Oléron, Paris, P.U.F., 212 p.
- LAFON R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris, P.U.F., 850 p.
- LAFORESTRIE R. et GROUSSARD-TREMBLAY R.-M. (1978). *Familles d'accueil et enfants placés*. Enquête psycho-sociologique. E.S.F.
- LAUNAY Cl., SOULE M., VEIL S. (Réédition 1978). *L'adoption : données médicales, psychologiques et sociales*.
- LEBOVICI S., SOULÉ M. (1976). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris, P.U.F. (Le fil rouge).
- LEZINE I. (1976). *Propos sur le jeune enfant*. Textes choisis par D.-C. Dubon, Paris, J.-P. Delarge, 246 p., Biblio.
- MANDE R., MASSE N.-P., MANCIAUX M. (1977). *Pédiatrie sociale*, Paris, Flammarion Médecine-Sciences, 2^e éd., 715 p., Biblio.
- MUCCHIELLI (P^r Royer) (1960). *La personnalité de l'enfant*, Paris, Editions E.S.F.
- PIAGET J., INHELDER B. (1966). *La psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 126 p. (Col. « Que Sais-Je ? »).
- PIAGET J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 9^e éd., Paris, Delachaux et Niestlé, 370 p. (Col. Actualités pédagogiques et psychologiques).
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël-Gonthier, 264 p. (Col. Médiations).
- RIBEAUD M.-C. et les équipes A.T.D. Service et Science (1976). *Les enfants des Exclus*. L'avenir enchaîné des enfants du sous-prolétariat, Paris, Lutter-Stock 2, 20 cm, 259 p., tabl. (Coll. dir. par Jean-Claude Barreau).
- SOULE M., NOËL J. (juillet 1971). Le grand renfermement des enfants dits « cas sociaux » ou malaise dans la bienfaisance in *La Psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., 2, p. 577-620.
- SPITZ R. A. *De la naissance à la parole. La première année de la vie de l'enfant*. Genèse des premières relations objectales, Paris, P.U.F.

Organismes cités dans l'ouvrage

— *Berkeley Growth Study.*

Etude sur le développement de l'enfant réalisée à l' « Institute of Human Development » de l'Université de Berkeley, Californie, U.S.A.

Cette étude porte sur le développement physique et mental de 60 bébés en bonne santé, nés en 1928-29, et de 140 de leurs enfants âgés de moins de 20 ans.

— *Department of Education and Science.*

Ministère de l'éducation et des sciences. Ce ministère est chargé, en Angleterre, de l'éducation en général ; il est responsable du budget de l'éducation, du recrutement et de la formation des enseignants, de l'établissement des programmes de base et du développement des sciences civiles.

— *Department of Health and Social Security (D.H.S.S.).*

Ministère de la santé et de la sécurité sociale. Ce ministère est responsable en Angleterre de l'administration du « National Health service » (service de la Santé Publique), des services sociaux assurés par les autorités locales aux personnes âgées, aux handicapés et aux familles socialement défavorisées, des enfants pris en charge par la collectivité, de la santé publique et du paiement des différentes allocations.

— *Fels Research Institute for the Study of Human Development.*

Institut de Recherche pour l'étude du développement humain, Yellow Springs, Ohio, U.S.A.

Etude longitudinale sur la croissance et le développement de l'enfant.

Etude multidisciplinaire de plus de 800 sujets en bonne santé. Cette étude portait sur des bébés, ainsi que des adultes et leurs enfants.

— *National Children's Bureau (N.C.B.)*

Bureau national des Enfants.

Organisme indépendant, financé par les pouvoirs publics et des contributions volontaires, qui se consacre sur une grande échelle, aux besoins des enfants, dans la famille, l'école et la société, par différentes actions.

— *National Child Development Study* (N.C.D.S.) du National Children's Bureau (N.C.B.).

Etude Nationale sur le Développement de l'Enfant du N.C.B.

Cette étude multidisciplinaire à long terme est basée sur la « Perinatal Mortality Survey », étude sur la mortalité périnatale, portant sur tous les enfants nés en Grande-Bretagne pendant la semaine du 3 au 9 mars 1958 (17 000 enfants).

— *Seebohm Reorganization*.

Un Département de services sociaux a été créé en 1971 à la demande du Gouvernement sous la présidence de Frédéric Seebohm, en vue de créer un service particulier destiné à couvrir et à développer les services spécifiques d'aide déjà existants en Grande-Bretagne.

