

JUMTUKAAY

Ressources de formation pour un Centre de Jour



Ce volume compile le matériel pédagogique créé par l'équipe du projet Chaire Unesco - 2021 de l'Universitat de València, pour être utilisé au Centre de Jour de Bambey (Sénégal), dans les différents programmes qui y sont développés.

**Editions du: Dept. Educació Comparada i H^a de l'Educació.
Universitat de Valencia**



JUMTUKAAY. Ressources de formation pour un Centre de Jour.

JUMTUKAAY

Ressources de formation pour un Centre de Jour



Joan Maria Senent (Coord)

Avec le financement de:



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA Vicerectorat
d'Internacionalització i Cooperació



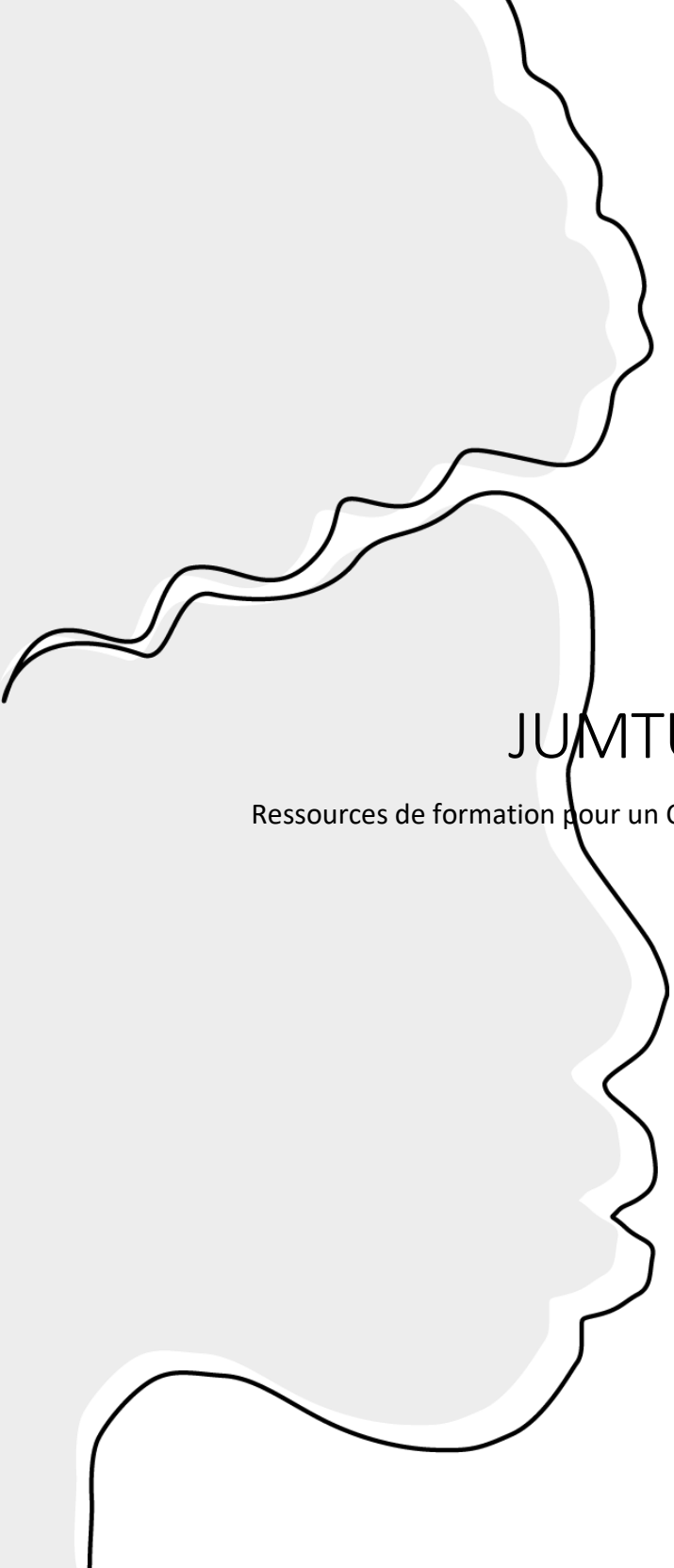
VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



Organització educativa,
científica i cultural
de Nations Unides



Càtedra UNESCO
d'Estudis sobre el Desenvolupament,
Universitat de València



JUMTUKAAY

Ressources de formation pour un Centre de Jour



JUMTUKAAY

Ressources de formation pour
un Centre de Jour

Autores y Autoras

Andrés Payà Rico

Cristina Duart Carrión

Davinia De Ramón Felguera

Donatella Donato

Francisco Javier García García

Irene Verde Peleato

Joan María Senent Sánchez

Manuel López Torrijo

Margarita Bakieva–Karimova

María Jesús Perales Montolío

María-Isabel Viana-Orta

Marta Alcántara Monferrer

Marta Senent-Capuz

Mbaye Thioune

Ndongo Ngom

Nuria Senent Capuz

Paula Ibáñez Porcar

Piedad Sahuquillo Mateo

Purificación Sánchez Delgado

Roser Grau Vidal

Sonia Ortega-Gaite

Xavier Senent Capuz

© Les auteurs de ces textes.

Editions du d'Dept. Educació Comparada e Hª de l' Educació. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia

ISBN: 978-84-9133-496-5

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-496-5>

1e edition: Septembre 2022

Financé par:

Càtedra Unesco d'estudis sobre el desenvolupament. Universitat de València.

INDEX

1. Introduction 9

Mbaye Thioune, Ndongo Ngom

2. Stratégies visant à promouvoir les étapes clés du développement de l'enfant comme facteur de protection 13

Nuria Senent Capuz, Paula Ibañez Porcar

3. Diversité fonctionnelle: découverte des capacités 45

Purificación Sánchez Delgado, Manuel López Torrijo, Francisco Javier García-García, Cristina Duart Carrión

4. L'illustration du mouvement: affiches pour l'entraînement aux jeux coopératifs et aux activités pré-sportive 89

Andrés Payá Rico, Donatella Donato

5. La coopération comme outil d'apprentissage et moteur
des relations sociales 105

Xavier Senent Capuz, Joan Maria Senent Sánchez

6. L'éducation des enfants, une clé du développement
social durable 153

Irene Verde Peleato, María-Isabel Viana-Orta

7. Éduquer en termes d'attention à la famille comme
premier espace éducatif 187

Piedad Sahuquillo Mateo, Irene Verde Peleato, Roser Grau
Vidal

8. 14 Kilomètres. Analyse, motifs et approche de la réalité
de la migration en Afrique sub-saharienne 225

Marta Senent Capuz, Roser Grau Vidal, Davinia de Ramón
Felguera, Marta Alcántara Monferrer

9. Genre et coopération au développement: le cas du
Sénégal 277

Sonia Ortega Gaité, Marta Senent Capuz, María Jesús Perales
Montolío, Margarita Bakieva Karimova, Mbaye Thioune

10. La fin de ce parcours 315

Joan Maria Senent Sánchez

INTRODUCTION

Mon itinéraire à Valence et dans les projets internationaux

Mbaye Thioune

thioune@alumni.uv.es

Après avoir obtenu le diplôme d'éducation sociale, j'ai commencé à voir les résultats de ma formation professionnelle en troisième année. En plus de tout ce que j'ai appris et des expériences vécues en classe avec mes camarades, les enseignants et les professeurs, j'ai reçu une bonne formation, il reste encore un an et j'ai déjà appris beaucoup de choses.

Et le fait de le lier aux projets, de coordonner et de collaborer aux projets de l'Unesco et de la coopération internationale, m'a permis de développer une partie de ma formation dans la pratique, et j'ai également pu apprendre à diagnostiquer un problème social et à analyser puis à réaliser un projet d'intervention. Les programmes et activités développés dans le cadre des projets mentionnés ci-dessus m'ont donné la possibilité de développer davantage mes compétences professionnelles.

Je peux dire que j'ai joué un rôle positif et important. Toute cette aide a été utile, et je doute qu'il soit possible de poursuivre cette dynamique d'accompagnement jusqu'à ce qu'ils puissent

se débrouiller seuls. Je fais référence aux enfants, aux jeunes, aux femmes, aux parents et aux enseignants qui ont bénéficié de ces projets, et que nous comptons continuer à réaliser à l'avenir, afin que les choses ne restent pas inachevées.

Que Dieu nous donne la possibilité de continuer sur ce chemin de solidarité et d'aide aux personnes dans le besoin, des personnes dont les problèmes sont de réhabiliter des espaces pour les jeunes, de construire des écoles, des soupes populaires et des bibliothèques.

Je vais résumer l'introduction avec un exemple très simple: c'est comme construire une maison, c'est comme poser les premières pierres et commencer à construire le mur, et maintenant je peux dire que nous sommes au moment de poser les piliers du mur pour construire les salles de classe, et pour continuer la maison. Nous espérons pouvoir terminer la maison avec succès et ensuite, avec les étudiants, nous pourrons terminer l'équipement, c'est-à-dire que nous espérons pouvoir terminer ce projet et mettre en place une base pour l'Université de Valence, pour pouvoir travailler avec de nombreuses institutions et associations comme Afrocanarias, Toubá, Ca Canam, l'Université de Bambey, etc, pour pouvoir faire des échanges entre les étudiants, ainsi que pour pouvoir engager un étudiant pour coordonner ce travail.

Je suis heureux de faire ce travail avec vous et nous continuerons à travailler ensemble sur des projets plus importants dans toute l'Afrique sub-saharienne.

Merci. Mbaye Thioune

Activités au centre de jour de Bambey (Sénégal)

El Hajd Ndong Ngom
Coordinateur du centre de jour

ndongobambey@gmail.com

Dans le cadre des activités du Centre de Jour de Bambey créé par les Frères Thioune, nous avons organisé, au printemps et à l'été 2022, une journée sociale et récréative avec la présence des membres du Centre de Jour, des groupes de femmes, des jeunes du quartier et de divers invités.

Le but de cette réunion était de partager des opinions sur:

- a) Les activités du centre.
- b) Le comportement actuel des jeunes.
- c) Proposer des solutions pour tout ce qui est négatif.

En ce qui concerne le premier point, les activités du centre, nous organisons:

- Cours d'éducation religieuse.
- Cours d'informatique.
- Des cours de renforcement scolaire pour les élèves qui suivent des cours avec examens, exercices et cours d'art culinaire.
- Exercices et cours d'art culinaire.
- Les tournois sportifs.

- Développement de débats sur des sujets d'intérêt pour les migrants.

Nous avons récemment organisé une formation sur la transformation des céréales, à laquelle 120 femmes ont participé. Nous avons également organisé des cours pour former 150 femmes à la fabrication de savon et à la pâtisserie, ce qui a grandement contribué à améliorer leurs conditions sociales et familiales. Et à partir de septembre 2022, nous formerons ces femmes aux procédures de teinture et d'impression sur tissu.

Outre les femmes, les jeunes du centre ont bénéficié de divers cours d'informatique, grâce à la vingtaine d'ordinateurs et aux professeurs qualifiés. Nous remercions tous les donateurs qui nous ont soutenus dans le fonctionnement de ce centre et nous appelons tous ceux qui souhaitent développer une action sociale à nous contacter par l'intermédiaire des frères Thioune en Espagne, afin de réaliser un partenariat réussi.

Concernant le deuxième point mentionné ci-dessus, un débat fructueux a été organisé sur le civisme à l'école ou dans la vie quotidienne. Parce qu'aujourd'hui, les jeunes manquent de références et de valeurs et se croient complètement perdus. Des exemples ont été donnés pour illustrer ce qui peut être fait dans cette situation.

Voici un résumé de nos activités durant ces mois et de ces journées riches en échanges entre les personnes.

Ndongo Ngom

STRATÉGIES VISANT À PROMOUVOIR LES ÉTAPES CLÉS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT COMME FACTEUR DE PROTECTION

Nuria Senent-Capuz
Paula Ibáñez Porcar

INTRODUCTION

Certaines recherches (Vásquez-Echeverría, 2020) indiquent que les niveaux de développement de l'enfant de 0 à 6 ans sont l'un des plus forts prédicteurs de la réussite scolaire ultérieure. Plus précisément, les compétences qui sont acquises tôt et qui permettent de prévoir des résultats positifs ont été qualifiées d'étapes pivots. Ce ne sont pas les seuls facteurs impliqués dans le développement de l'enfant; les variables sociodémographiques jouent également un rôle important en tant que prédicteurs, notamment le statut socio-économique et le groupe ethnique d'appartenance ont été définis comme les plus pertinents. En effet, lorsque ces deux facteurs sont considérés ensemble, ils produisent ce que certains auteurs ont défini comme l'écart d'entrée à l'école, c'est-à-dire les différences entre les enfants avant leur entrée à l'école et qui ont un impact direct sur le bien-être de l'enfant, son passage par

l'étape de l'enfance et les résultats obtenus à cette étape (Janus & Duku, 2007).

Dans la plupart des pays démocratiques, le système éducatif est conçu comme un système qui cherche à homogénéiser les conditions, à égaliser les chances et non comme un système qui génère des différences. Toutefois, cette approche théorique n'est pas toujours une réalité pratique et, dans certains contextes, les systèmes éducatifs ne sont pas en mesure de réduire les écarts de résultats scolaires. Sans minimiser l'importance du chemin en suspens que les contextes éducatifs et les services qui en découlent doivent encore emprunter, il existe d'autres facteurs tels que les facteurs familiaux et personnels qui jouent un rôle important dans le développement des enfants. En fait, ces dernières années, l'environnement lettré familial (FLA) a été étudié comme l'un des facteurs ayant le plus d'impact sur le développement scolaire des enfants. Ce concept est compris comme la variété des ressources et des opportunités offertes aux enfants, ainsi que les compétences des parents et leur volonté de fournir ces ressources (Jimenez et al; 2012).

Dans ce chapitre, nous essayons de mettre en évidence les compétences qui peuvent être déterminantes pour le développement de l'enfant et qui dépendent de facteurs intrinsèques ou des relations établies dans le cadre familial. Il ne s'agit pas d'ignorer les facteurs externes qui conditionnent la vie de l'enfant, mais nous comprenons que leur transformation nécessite des solutions à moyen et long terme qui ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre. L'objectif du travail est d'établir ou de stimuler les compétences qui faciliteront

l'acquisition d'aptitudes plus complexes et qui, dans une certaine mesure, peuvent agir comme un facteur de protection contre d'autres conditions plus défavorables. L'attention s'est souvent concentrée sur l'acquisition de certaines compétences qui, bien qu'elles soient pertinentes, et peut-être parce qu'elles sont les plus connues, peut-être parce qu'elles sont faciles à observer, ne sont parfois pas les plus significatives. Par exemple, si nous nous concentrons sur le développement linguistique, il est facile de remarquer quand un enfant commence à parler et souvent l'absence de langage est un signal d'alarme pour la famille, mais quand les professionnels évaluent l'acquisition du langage chez l'enfant, nous valorisons d'autres aspects antérieurs comme l'intention communicative, l'attention conjointe, etc. comme des compétences essentielles et qui nous fournissent plus d'informations pour établir un diagnostic différentiel. Tout au long de cet article, nous passerons en revue ces étapes clés, ou indicateurs de pronostic positif dans le développement de l'enfant, et nous présenterons quelques activités simples que la famille peut réaliser pour stimuler l'acquisition de ces compétences.

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

L'acquisition d'une langue se caractérise par plusieurs prémisses:

1. Elle se déroule de manière ascendante, échelonnée et ininterrompue, c'est-à-dire que chaque âge correspond à un niveau de langage différent et

présente des caractéristiques spécifiques qui servent de base à l'étape suivante.

2. Le développement se déroule de manière similaire dans le temps, c'est-à-dire que, tout en tenant compte des différents rythmes de maturation, les intervalles de temps dans l'acquisition des étapes du développement sont relativement homogènes entre les pairs.
3. Le développement linguistique est directement lié à la croissance physique, cognitive, adaptative et socio-émotionnelle de l'enfant (Senent, 2017).

L'étude de l'acquisition du langage a pu établir deux étapes clairement différenciées: pré-linguistique et linguistique. Dans le premier d'entre eux, se concentrent les étapes initiales, caractérisées par une communication linguistique non verbale et non intentionnelle. Si nous demandons à un adulte qui n'est pas impliqué dans ce domaine d'étude quand l'enfant montre le plus grand développement linguistique, la réponse habituelle est autour de l'âge de 12 mois. C'est l'âge auquel les premiers mots apparaissent et où la deuxième étape, l'étape linguistique, commence, mais ce n'est pas le cas; en fait, c'est dans l'étape pré-linguistique qu'apparaissent la plupart des indicateurs de bon pronostic pour le développement linguistique et maturatif.

L'une des aptitudes qui jette les bases de la communication et qui indique que l'acquisition du langage est optimale se produit vers 8-10 mois. Au cours de cette période, les nourrissons commencent à utiliser des réponses gestuelles pour

exprimer des demandes ou des requêtes (Bruner et al.,1982). Certains résultats établissent un lien entre la capacité à utiliser des symboles représentant des éléments de l'environnement et une étape cruciale dans l'établissement de relations et la désignation d'objets, de personnes et de caractéristiques (Harding, 1983). Le geste de pointage n'indique pas seulement une intention communicative claire, mais est l'une des variables qui est positivement liée à l'acquisition de la langue parlée. Certaines études indiquent également que le développement de ces compétences peut déterminer la réussite scolaire et les compétences sociales ultérieures d'une personne (Howlin et al., 2000).

L'attention conjointe ne commence pas avec le langage parlé, mais avec l'utilisation d'objets, de sons, etc. Il s'agit par exemple de s'approcher des objets désirés, de les pointer et de les vocaliser. Cette compétence a été définie comme l'action de diriger l'attention d'une autre personne sur un objet, un événement ou un acte de communication. L'objectif est d'amener une autre personne à regarder ou à remarquer quelque chose (Resches et al., 2010).

Une autre des compétences propulsives de cette période est la capacité d'imitation (au niveau primaire). Cette capacité se développe dès la quasi naissance, lorsque les bébés sont capables d'imiter des mouvements faciaux simples comme l'ouverture de la bouche. Plus tard, vers 9 mois, ils seront capables d'imiter des actions sur des objets dans des contextes immédiats et différés (Meltzoff & Brooks, 2001).

Le stade linguistique commence avec l'apparition des premiers mots, généralement vers la première année de vie,

bien qu'il existe sans doute de nombreuses variables (contexte, sexe, rythmes de maturation, etc.) qui peuvent avancer ou retarder leur apparition. Vers l'âge de 12-15 mois, le lexique est principalement global plutôt qu'expressif. Le vocabulaire initial des enfants montre une nette préférence pour les substantifs, qui ne sont pas choisis au hasard, mais les enfants associent plus facilement des significations aux objets qui attirent leur attention. Les enfants établissent plus facilement une relation sens-objet lorsqu'ils ont affaire à des éléments présents dans leur vie quotidienne ou leurs routines (Conesa et al., 2010).

En guise de résumé de la section, le tableau suivant montre les compétences qui ont le plus d'impact sur l'acquisition de la langue et quelques exemples de tâches pour améliorer leur compétence:

Tableau 1

Les étapes clés du développement du langage

ÉTAPE CHARNIÈRE	ÉTAPE D'ACQUISITION	EXEMPLE DE TÂCHE
Pointer. Utilisation de gestes distaux et conventionnels	Prélinguistique	1. Attirer l'attention du nourrisson sur un objet sonore. 2. Laissez l'objet en vue, mais hors de portée de bébé. 3. Encouragez la recherche de l'objet avec un indice verbal. Où pourrait-il être...?

Il doit toujours s'agir d'un objet qui présente un intérêt pour l'enfant.

Actions qui peuvent accompagner:

1. L'adulte, en tant que modèle, doit utiliser le pointage, d'abord sur une courte distance, puis en l'allongeant.
2. Apprendre à l'enfant à montrer du doigt (par le modelage).
3. En ce qui concerne l'utilisation de gestes distaux et conventionnels, comme dire bonjour ou au revoir avec les mains, les stratégies à suivre seraient les mêmes (promotion d'une situation de routine, action de l'adulte en tant que modèle et modélisation avec l'enfant).

Imitation
immédiat

Prélinguistique

La position d'imitation est toujours en face à face: adulte-enfant.
Il est bon que l'adulte commence par imiter l'enfant pour que, plus tard, les rôles puissent être échangés.

La position d'imitation est toujours en face à face: adulte-enfant.

		<p>Il est bon que l'adulte commence par imiter l'enfant, puis que les rôles soient échangés.</p> <p>Les activités d'imitation les plus simples sont les activités primaires (battre quelque chose, par exemple un tambour) ou les chansons (simples, courtes, entraînantes et avec des mouvements amples et faciles).</p>
<p>Attention commune</p>	<p>Prélinguistique</p>	<p>L'attention conjointe est un schéma en trois étapes: je regarde l'objet qui m'intéresse - je regarde l'autre interlocuteur (en essayant d'attirer son attention) et je regarde à nouveau l'objet (en attirant l'attention de l'autre interlocuteur sur l'objet).</p> <p>Un adulte peut stimuler l'émergence du schéma d'action, en tenant compte des considérations suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser toujours les mêmes mots pour le même objet. • Montrer clairement ses émotions en parlant

-
- Partir de l'intérêt de l'enfant
 - Montrer des activités étonnantes, des jeux simples d'interaction d'objets (jouets à remonter).
-

DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

A partir de quel moment communiquons-nous parce que nous en avons envie, parce que nous voulons partager quelque chose et non parce que nous avons besoin de quelque chose? C'est là que réside l'usage social ou instrumental que nous pouvons faire des personnes qui nous entourent, et dont la signification a une composante dans l'utilisation du langage. Cette dimension est étroitement liée à l'interaction sociale, étant l'outil qui nous permet de communiquer avec le reste du monde. Cette compétence est déterminée par un développement linguistique correct, mais le fait que ces connaissances aient été adéquatement acquises ne garantit pas que l'enfant sera capable de les utiliser en fonction des caractéristiques spécifiques d'un contexte ou d'un interlocuteur ou, en d'autres termes, d'établir des interactions communicatives adéquates (Senent, 2017).

Vers la fin de la première année de vie, un changement dans la façon dont les enfants perçoivent leur monde social a été

observé. Cela est mis en évidence par certains des comportements qui ont été détectés, comme le fait de suivre la direction du regard d'autrui, la référence sociale et l'utilisation du regard. Il n'y aura pas d'utilisation sociale du langage sans attention conjointe, cette capacité que nous avons définie dans la section précédente est également considérée dans le développement social comme un indicateur de pronostic positif. En fait, il est noté comme la première indication d'une attribution d'états mentaux simples. Une telle capacité d'"intentionnalité partagée" impliquera une aptitude à la résolution de problèmes et à la communication. L'attention conjointe apparaît lorsque le nourrisson et son interlocuteur partagent un intérêt pour le même objet. De cette manière, les tournures communicatives, l'intention et le désir de communiquer seront établis.

Dans cet usage social qui peut marquer nos interactions, il est logique de parler de cognition sociale, qui désigne la compétence qui permet aux humains de rendre compte de leurs propres états mentaux et de ceux des autres (théorie de l'esprit). Vers 4-5 ans, les enfants sont capables de prédire qu'une personne est capable d'agir sur ses croyances (raisonnement de premier ordre) et à partir de 7 ans, ils sont capables de résoudre des tâches de raisonnement de second ordre ("A pense que B pense que") (Andrés-Roqueta et al., 2012).

La compréhension et l'exécution de tâches de premier ordre sont considérées comme une mesure de la théorie de l'esprit (TOM), car elles demandent aux enfants de prédire l'action ou la croyance d'une autre personne, indépendamment de leurs propres croyances. Pour cette raison, de nombreux auteurs

soutiennent que ce type de tâches sont de bons indicateurs pour évaluer la capacité à considérer la perspective de l'autre et aussi, elles peuvent être spécifiquement associées à la production de comportements prosociaux (Imuta et al., 2016).

Une relation étroite est établie entre les compétences linguistiques et la cognition sociale, généralement regroupées autour de deux points de vue: intra-individuel, centré sur les propres capacités linguistiques de l'individu, et inter-personnel, valorisant les échanges conversationnels avec d'autres personnes. En ce qui concerne l'aspect intra-personnel, l'imitation infantile fournit à l'enfant la capacité de partager des expériences sociales, un sentiment de connexion mutuelle et un moyen de communication dans l'interaction sociale. Par l'imitation, l'enfant apprend à connaître les actions et les intentions des autres. Par conséquent, l'enfant développera une imitation retardée, c'est-à-dire la capacité d'agir sur le comportement que nous avons observé chez d'autres personnes dans des situations sociales. Quant aux aspects interpersonnels du langage, nous savons qu'ils s'acquièrent par le biais d'interactions sociales et de l'exposition à des conversations généralement avec des adultes (habituellement des membres de la famille) ou avec des pairs plus experts (par exemple, des frères et sœurs plus âgés) (Andrés-Roqueta et al; 2012; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Tableau 2

Les étapes décisives du développement social

ÉTAPE CHARNIÈRE	EXEMPLE DE TÂCHE
Imitation Intrapersonnel	<p>Exposer l'enfant à l'utilisation de formules sociales (dire bonjour, au revoir, merci).</p> <p>Observation des routines à reproduire par l'enfant, d'abord en suivant à haute voix les instructions fournies par l'adulte qui l'aide, puis sans aide (par exemple, la séquence d'habillage).</p> <p>Imitation d'émotions et de paroles simples sur sa signification, en l'associant à des situations concrètes</p>
Raisonnement de 1er ordre	<p>En partant d'un problème de tous les jours, par exemple: deux enfants se disputent le même jouet et nous leur donnons plusieurs solutions possibles, en évaluant avec eux laquelle serait la meilleure. Nous pouvons leur demander quelle solution ils pensent qu'un partenaire aurait choisi et la raison de ce choix.</p>
Raisonnement de 2e ordre	<p>La boîte de Sally. Nous faisons l'activité avec deux enfants ou plus:</p> <p>Nous prenons un jouet et le mettons dans une boîte devant tous les enfants. Ensuite, nous demandons à l'un des</p>

enfants de quitter la pièce et lorsqu'il est dehors, nous sortons le jouet de la boîte et le cachons ailleurs. Demandez à l'enfant de revenir et demandez aux autres enfants où l'enfant qui a quitté la pièce pense que se trouve le jouet.

La communication entre les personnes ne favorise pas seulement le développement linguistique et social des enfants, mais elle est aussi le moyen par lequel nous exprimons ce que nous ressentons et même autorégulons notre comportement. Le développement et l'expression des émotions sont liés à la maturation du cerveau, au développement cognitif et à la conscience de soi. Par conséquent, nous ne pouvons pas attendre d'un enfant qu'il exprime ses émotions comme le fait un enfant plus âgé ou un adulte.

Des preuves scientifiques ont montré que les expériences de la petite enfance contribuent au modelage structurel et fonctionnel du cerveau du nourrisson. Les principales figures d'attachement et de soins des enfants (qu'il s'agisse de la mère, du père ou des grands-parents, qui comprennent non seulement les besoins physiques, mais aussi les besoins d'affection et d'amour) jouent un rôle fondamental dans le développement socio-émotionnel des enfants, car les relations formées à ce stade influenceront leur capacité à établir des relations intimes pour le reste de leur vie.

Comme le souligne López (1997), c'est la relation d'attachement qui fournit les opportunités pour commencer à

faire preuve d'empathie, car c'est le contexte privilégié où les bébés peuvent apprendre à exprimer, interpréter et partager des émotions à travers les différentes interactions avec leur caregiver principal et qui influencera l'établissement de relations futures.

Il faut comprendre que les enfants expriment leurs émotions en cherchant une réponse, qui est en général la satisfaction de leurs besoins physiques et affectifs. Si un parent accepte les émotions les plus négatives des bébés, telles que l'agacement ou la colère, et répond à l'enfant en essayant de le calmer et de satisfaire ses besoins, de manière cohérente, nous favoriserons la formation d'un lien de confiance. De cette façon, l'enfant apprend - par le biais d'interactions quotidiennes soutenues au fil du temps - que ses émotions sont validées et satisfaites par ses principaux fournisseurs de soins. Il est plus facile de réagir aux émotions positives, mais pas pour tout le monde. Si l'enfant cherche à se connecter par le biais d'un sourire, et qu'il ne le voit pas reflété par ses parents, il cherchera exhaustivement l'approbation et la réponse de ces derniers, jusqu'à ce qu'il abandonne, apprenant qu'il ne peut pas faire confiance à ses soignants. Cela produit beaucoup de stress chez le bébé, ce qui affecte son développement physique et psychologique. En revanche, si nous constatons que la mère réagit, l'enfant obtiendra la tranquillité d'esprit qu'il recherchait, et pourra continuer à se développer normalement, en accomplissant d'autres étapes normatives.

L'insuffisance des soins (mauvaise qualité, faible quantité ou instabilité), l'insensibilité des personnes qui s'occupent de l'enfant ou le manque de capacité à répondre aux besoins de

l'enfant, créent de plus grandes possibilités pour l'enfant de développer un attachement insécurisant. Si les besoins ne sont pas satisfaits, l'enfant doit apprendre à s'apaiser, sautant des étapes de développement qui ne devraient pas être sautées, avec des conséquences à long terme, et négligeant d'autres tâches nécessaires à son âge, car l'énergie est concentrée sur les soins personnels. Si un lien primaire n'est pas développé sur la base de la confiance, nous augmentons les chances qu'à l'avenir les relations sociales connaissent certains échecs, parce que les piliers sont faibles.

Quant aux émotions de la petite enfance, on y trouve l'amour, la joie, la surprise, la colère, la tristesse, la peur et le dégoût. Une activité intéressante qui peut nous aider à développer la capacité d'identifier et de nommer nos propres émotions est le "compteur d'émotions", qui nous permet d'identifier les émotions par le biais de couleurs et d'images. En outre, les enfants apprennent à utiliser des stratégies de respiration profonde et de communication pour mieux comprendre/exprimer leurs sentiments, pour passer de l'un à l'autre et pour contribuer à la gestion individuelle et collective de leurs sentiments. Par exemple, lorsque l'émotion est "rouge", ils apprennent qu'il est temps de se calmer jusqu'à ce qu'ils deviennent "verts" et "heureux".

Il convient de préciser que ce n'est pas avant l'âge de 2 mois que les bébés apprennent à différencier les expressions émotionnelles, même s'ils ne répondent pas nécessairement à la signification émotionnelle de ces expressions. Toutefois, entre le quatrième et le septième mois, ils sont en mesure de les associer. Ainsi, au fur et à mesure de leur croissance, les

émotions se socialisent, tandis que leur expression s'enrichit et que des émotions plus complexes émergent, comme la fierté ou l'empathie à 24 mois, en même temps que le développement de la capacité de jeu symbolique (Piaget), ou la culpabilité et l'envie entre 3 et 4 ans.

D'autre part, il a été démontré que les problèmes de comportement chez les enfants sont le résultat d'interactions complexes entre l'enfant et un environnement défavorable, toujours susceptible d'être modifié. Il ne faut pas oublier que les enfants apprennent beaucoup en observant et en imitant, de sorte que la manière dont les personnes qui s'occupent d'eux interagissent avec eux définira dans une large mesure la personnalité qu'ils développeront, leurs liens sociaux et la possibilité de continuer à s'exprimer naturellement. Expliquer aux enfants comment ils doivent se comporter les aidera à accepter et à assimiler des comportements plus adaptés et plus matures, tout en renforçant leur estime de soi.

Tableau 3

Activités pour travailler sur les compétences personnelles

COMPETENCES PERSONNELLES	EXEMPLE DE TACHE
Des histoires: Il existe de nombreuses histoires qui aident les enfants à conceptualiser les émotions ou leur	L'histoire de l'énigme. Histoire du Wolof et du Mandingue Yimulimuli et le dragon

proposent des suggestions pour les réguler.

Cartes de soutien émotionnel:

Proposer un comportement d'adaptation pour chaque émotion.
Conscience émotionnelle

Créez des cartes avec des dessins d'émotions et des activités alternatives à faire dans chaque cas, afin que lorsque les enfants nous disent qu'ils sont tristes, en colère, effrayés, ils aient une option pour les surmonter.

Par exemple, lorsque vous avez peur..., prenez dans vos bras quelqu'un qui vous fait sentir calme.

Quand vous vous sentez en colère..., prenez une profonde respiration.

Nous répondons par des palettes de couleurs:

Aider à conceptualiser leurs sentiments, à expliquer ce qu'ils vivent et à en comprendre les causes. Confiance en soi

Réalisez 3 cercles en carton de couleurs différentes, avec une image et les légendes suivantes: "Je n'aime pas", "Je ne veux pas", "Je n'aime pas", un bâton en bois sera collé à une extrémité pour être tenu.

Tout d'abord, les enfants doivent être familiers avec chaque palette afin de pouvoir les identifier complètement et répondre sincèrement.

Vous leur posez une situation ou une question (si quelqu'un m'invite à jouer au football, je réponds... Si maman me dit que je vais manger des brocolis, ce

	<p>que je pense est... Ils choisissent la pagaie avec laquelle ils pensent pouvoir le mieux répondre.</p>
<p>Les draps:</p> <p>Fournir un espace non forcé pour éviter les comportements indésirables. La maîtrise de soi.</p>	<p>Lorsqu'une émotion réelle envahit un enfant, nous pouvons l'inviter à se couvrir d'un drap et à y rester jusqu'à ce que l'émotion ait disparu.</p>
<p>Le défi du jour:</p> <p>Acquérir la tolérance, la persévérance, la motivation. Une estime de soi adéquate. Motivation. Engagement</p>	<p>En fonction des domaines d'opportunité ou d'amélioration sur lesquels vous souhaitez travailler avec vos enfants, vous choisissez un défi qu'ils doivent relever dans un délai donné.</p> <p>Chaque enfant peut choisir comment l'atteindre.</p> <p>L'adulte sera à proximité pour donner son avis, motiver et éviter les réactions inappropriées en faisant des suggestions si nécessaire.</p>

Tableau 4

Activités pour travailler sur les compétences sociales

COMPETENCES SOCIALES	EXEMPLE DE TACHE
Création d'une idéologie de groupe avec des photos: Favoriser le concept de soi et l'estime de soi. La confiance en soi. La compréhension des autres. Appréciation de la diversité.	Sur un mur, placez une photo de chaque enfant pour qu'il puisse, individuellement ou avec votre aide, identifier les traits positifs qui le caractérisent, les écrire sur des cartes et les coller partout, en augmentant ce qu'il identifie de lui-même. (par exemple: "Je suis toujours prêt à aider, j'aime être en ordre, etc.)
Des jeux pour la coexistence: Améliorer le comportement. L'empathie. Le leadership. La communication. Compétences d'équipe	En un espacio amplio todos se mueven libremente a una señal determinada previamente deben elegir uno o varios compañeros/as con el que van a ejecutar actividades diversas como girar del brazo, contarse un chiste, jugar piedra, papel o tijeras, etc. De forma que sepa que todos tenemos cosas en común, podemos ser buenos amigos o divertirnos con otros con lo que no nos hemos dado la oportunidad de conocer mejor.
Les complices:	Tout au long de la journée, mettez en place des situations avec le soutien de quelques enfants qui seront complices

<p>La communication. Compétences d'équipe. Résolution des conflits. Collaboration et coopération.</p>	<p>pour voir la réaction des autres face à des situations quotidiennes qui peuvent modifier la dynamique ou l'interaction (par exemple, un enfant qui prend le matériel d'un autre sans le demander, quelqu'un qui fait des grimaces à un autre, etc.)</p> <p>Observez les réponses des enfants, analysez-les en groupe pour réfléchir aux réponses positives et négatives.</p> <p>Discutez des différentes alternatives afin qu'ils puissent les reprendre dans des situations similaires.</p>
<p>Reconnaître les autres: Favoriser le concept de soi et l'estime de soi. La confiance en soi. La compréhension des autres. Appréciation de la diversité.</p>	<p>Formez un cercle avec tous les participants, les yeux couverts. Choisissez un enfant, mentionnez ses caractéristiques pour que les autres puissent deviner qui il est.</p> <p>S'ils n'y parviennent pas, l'enfant dira une de ses qualités, les enfants pourront le reconnaître plus facilement à la voix, mais l'enfant assimile ses vertus, les identifie et les valorise.</p>

DÉVELOPPEMENT DU JEU

Le jeu joue un rôle fondamental dans le développement intégral de l'enfant, car il s'agit de la principale occupation des

enfants à ce stade de l'enfance. Grâce à différentes activités ludiques, ils créent et développent des structures mentales qui leur permettent de développer une pensée abstraite, d'essayer des comportements plus complexes et de stimuler l'attention et la mémoire. Elle leur permet également d'apprendre à se connaître et à connaître le monde qui les entoure, tout en s'amusant.

Un aspect fondamental de cette période initiale de jeu est le rôle de l'adulte en tant que médiateur entre le jeu et le développement de l'enfant. Leur fonction est d'utiliser des stratégies variées et originales pour promouvoir le jeu créatif et encourager le "jeu pour le jeu", ce qui permet de créer des liens et des interactions mutuellement satisfaisantes.

Cependant, il est trop large de parler simplement de "jeu", car l'observation des enfants en train de jouer montre qu'en grandissant, ils jouent différemment. Il existe différents types de jeu (Piaget), et même si nous détaillerons brièvement chacun d'entre eux et décrirons les tâches spécifiques à cette étape, c'est sans aucun doute l'émergence du jeu symbolique qui constitue un indicateur d'évolution positive dans le développement de l'enfant.

Stade sensori-moteur (0-2 ans)

Au cours des premiers mois de la vie, le type de jeu prédominant est sensoriel: le bébé explore l'environnement avec ses sens, se distrait et apprend à connaître le monde en utilisant la vue, l'ouïe, le toucher, le goût et la proprioception. À ce stade, le jeu consiste à répéter une action encore et encore

pour le simple plaisir des sensations de cette action. Ce jeu peut se produire par rapport à son propre corps, à des objets ou à d'autres personnes.

Tableau 5

Jeu sensori-moteur

AGE	ACTIVITÉS POUR LE STIMULER
0 – 4 mois	<ul style="list-style-type: none">- Regarder et suivre les objets, toucher les jouets et explorer son propre corps.- Stimuler la répétition d'un mouvement découvert au hasard: sucer le pouce de la main ou du pied.- Jouez des sons (par exemple musicaux) pour qu'ils puissent localiser leur provenance et même essayer de prendre un jouet sonore (hochet).
4 – 8 mois	<ul style="list-style-type: none">- Jouer avec différents objets: ramasser, faire tomber, cogner les jouets pour les faire sonner, examiner, manipuler, etc. (par exemple, avec un mobile à berceau).- Jouer à faire coucou, ce qui consiste à placer une sorte de vêtement entre votre visage et celui du bébé, comme un mouchoir ou vos propres mains, et à les retirer en disant: "Coucou !- Le laisser jeter un objet pour en prendre un autre.- Interagissez avec des expressions faciales (sourire) et encouragez les mouvements du corps (coups de pied ou mouvements des bras).
8 – 12 mois	<ul style="list-style-type: none">- Modifier leurs actions pour voir ce qui va se passer (par exemple, jeu de cause à effet: appuyer sur un bouton pour le faire sonner).- Offrez un jouet à l'adulte pour qu'il l'active.

	- Jouer à rentrer et sortir, glisser, lancer, etc.
12 – 18 mois	- Tenter de localiser un objet qui a disparu. - Permettez-leur d'essayer d'activer un jouet après avoir observé une démonstration. - Jouez à imiter les gestes de la vie quotidienne: taper dans les mains, faire des bisous ou dire "au revoir".
18 – 24 mois	- Combinez deux ou plusieurs jouets dans le jeu. - Activer les jouets par lui-même. - Commencez à faire "comme si..." en parlant au téléphone, en pilotant un avion, etc.

Stade symbolique (2-6 ans)

À ce stade de l'enfance, les enfants utilisent leurs capacités mentales pour recréer un scénario afin de se divertir. Par exemple, nous pouvons observer comment les enfants transforment une boîte en carton en bateau de pirate ou un balai en cheval. Il s'agit également de la représentation symbolique d'activités plus quotidiennes, comme le fait de se faire passer pour un père, une mère ou d'autres personnages réels.

Cette activité permet de mettre en œuvre les comportements appris par l'observation. Dans le même temps, il stimule l'activation des aptitudes et des compétences socio-émotionnelles, l'expression des sentiments et le processus de maturation des enfants.

Tableau 6

Jeu symbolique

JEU 2 - 6 ANS: ÉTAPE SYMBOLIQUE	
ÂGE	ACTIVITES POUR LE STIMULER
12 – 30 mois	<ul style="list-style-type: none">- Jouez avec des objets familiers et quotidiens, en imitant des actions de routine: nourrir une poupée, faire semblant de parler au téléphone.- Réaliser des actions spontanées qui ne sont plus planifiées: frapper un objet comme s'il s'agissait d'un instrument de percussion.
2 – 3 ans	<ul style="list-style-type: none">- Effectuer des activités de simulation en combinant des personnes et des objets (par exemple, donner à manger à maman, puis à la poupée).- Combinez deux jouets: mettez la cuillère dans la casserole, versez l'eau d'une cruche dans le verre, etc.
3 – 4 ans	<ul style="list-style-type: none">- Jeu de rôle: être la mère.- Créer des séquences d'événements illogiques (par exemple, peigner les cheveux de la poupée, l'endormir, la peigner à nouveau).- Utilisez des objets réalistes, tels que des fruits, des légumes, des ustensiles de cuisine, etc.- Attribuez des émotions aux poupées.
4 – 6 ans	<ul style="list-style-type: none">- Ajoutez de nouveaux personnages fictifs au jeu et des pouvoirs à celui-ci.

	<ul style="list-style-type: none"> - Inventer des jeux plus complexes aux intrigues et séquences détaillées et logiques. - Remplacez les objets (la boîte est un château). - Améliorer la négociation avec les pairs et parvenir à une collaboration: construire un château à partir de pièces. - Introduire des jeux avec des règles (poussin anglais, loup...).
À partir 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Séquencer une histoire, jouer avec des costumes et fournir des décors. - Utilisation accrue des gestes et du langage, moindre utilisation des objets. - Les garçons et les filles assument des rôles différents. - Jeu fictionnel complexe, interaction dans un jeu coopératif.

Le jeu de rôle est une étape cruciale du développement, qui reflète le début de la pensée abstraite chez les enfants. Dans le jeu symbolique, les enfants reflètent leur connaissance du milieu environnant et des indices sociaux et culturels. Ainsi, la sélection et le développement de l'intrigue dans le jeu montrent que l'enfant comprend de mieux en mieux le monde des adultes. De plus, à ce stade, ils commencent à entrer dans le "monde de la fantaisie" que les enfants apprécient tant en utilisant l'imagination et la créativité sans limite de cet âge. Comme le

dirait Winnicott, dans le jeu, et peut-être seulement dans le jeu, l'enfant ou l'adulte est libre d'être créatif.

REGARDER VERS L'AVENIR

Programme de développement des compétences des coopératives de pair à pair".

À partir d'un certain âge, nous pensons qu'un programme de développement des compétences coopératives peut constituer une stratégie d'apprentissage prosocial très puissante, basée sur l'observation et la pratique entre pairs, de sorte que les comportements et les attitudes souhaitables chez les autres puissent être observés et incorporés dans son propre registre comportemental. Notre proposition est l'élaboration d'un programme basé sur des jeux d'aide et de coopération qui visent à stimuler la socialisation et le comportement prosocial des enfants à partir de 6 ans.

Cette approche s'appuie sur les études qui ont mis en relation le jeu en tant que facilitateur du développement, d'une part, et celles qui analysent l'importance de l'interaction entre pairs, ainsi que les effets positifs de la coopération par rapport à la compétition, d'autre part. Lorsque les enfants interagissent entre eux dans le cadre d'une activité de groupe, des conflits surgissent et provoquent une restructuration cognitive interne, qui favorise non seulement le développement intellectuel, mais aussi la construction de la connaissance de soi et des autres

(Kohlberg, 1982). D'autre part, l'interaction avec les pairs influence l'adaptation socio-émotionnelle, permettant le développement de comportements adaptés d'expression émotionnelle et de contrôle de l'agressivité. De même, le groupe de pairs est un modèle de rôle et un agent de renforcement très efficace pour l'acquisition et le maintien de comportements désirables et indésirables, et il est également une source d'influence sur la perception de l'auto-efficacité (Hoffman, 1983), qui affecte à la fois les processus de pensée et les réactions émotionnelles.

Certaines études qui ont analysé la relation entre le jeu coopératif et le développement de l'enfant concluent que ce type de jeu favorise une augmentation des comportements de partage et des réponses sociales coopératives chez les enfants ayant des difficultés de développement. Quoi qu'il en soit, le jeu et l'apprentissage coopératif reposent tous deux sur des principes théoriques interactionnistes, selon lesquels l'intelligence, la motivation intrinsèque ou le concept de soi sont tous construits socialement, au cours des interactions sociales quotidiennes.

Nous sommes conscients que le comportement prosocial est un comportement complexe et qu'il est influencé par de multiples facteurs tels que la culture, l'éducation parentale, le contexte scolaire ou la personnalité. Mais nous n'hésitons pas à proposer une future ligne de travail visant à développer un programme d'activités ludiques favorisant une interaction multidirectionnelle, positive, amicale et constructive; l'augmentation des comportements sociaux qui facilitent la socialisation (comportements de leadership, jovialité, sensibilité

sociale, respect-maîtrise de soi), ainsi que la réduction des comportements perturbateurs (comportements agressifs, apathie-retrait, anxiété-chynie); le développement de compétences de communication et d'habitudes d'écoute active; la stimulation des relations d'aide et de la coopération intra-groupe; et l'amélioration de l'image de soi et de l'image sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- Andrés-Roqueta, C., Clemente Estevan, R. A., & Flores Buils (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69
- Bruner, J., Roy, C. y Ratner, N. (1982). The beginnings of request. *Children's language*, 3, 91-138.
- Conesa, M. D. G., Ato, E. A. y Carranza, J. A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de psicología*, 26(2), 341.
- Escudero, A. J., Carranza, J. A., & Huescar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 404–412. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.136871>
- Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(12), 1274-1284.
- Franchini, M., Duku, E., Armstrong, V., Brian, J., Bryson, S. E., Garon, N... & Smith, I. M. (2018). Variability in verbal and nonverbal communication in infants at risk for autism

- spectrum disorder: Predictors and outcomes. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 48(10), 3417-3431.
- Harding, C. G. (1983). Setting the stage for language acquisition: Communication development in the first year. *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, 93-113.
- Herreros Ferreira, A.C & Tornero Rojo, D (2020). Yimulimuli y el dragón: y otros cuentos maravillosos de Senegal: 1 (Serie Negra Mini).
- Howlin, P., Mawhood, L. y Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder—A follow-up comparison in early adult life. II: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(05), 561-578.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental psychology*, 52(8), 1192.
- Itzhak, E. B., & Zachor, D. A. (2009). Change in autism classification with early intervention: Predictors and outcomes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 967-976.

Jaaxle (2019). El cuento del enigma. Cuento Wolof y Mandinga. Cuento tradicional senegalés. AISE. Ministerio de Cultura y Deporte.

<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:70080545-1e84-46e9-9569-8ae84a73666d/mna-pmoms-enigma-baja.pdf>

Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.

Jiménez, J.E(coord) (2012.) *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Pirámide.

Meltzoff, A. N.y Brooks, R. (2001). Like me” as a building block for understanding other minds: Bodily acts, attention, and intention. *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition*, 171-191.

Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.

Senent, N. (2017). *Valoración de la eficacia de un programa de intervención logopédica dirigido a padres en el ámbito de la atención temprana* [Unpublished Doctoral dissertation]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Taumoepau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others’ minds: Maternal talk relates to child mental state

language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child development*, 79(2), 284-302.

Vásquez-Echeverría, A. (2020). El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos. Teoría, creación e implementación.

PsyArXiv.

DIVERSITÉ FONCTIONNELLE: LA DÉCOUVERTE DES CAPACITÉS

Purificación Sánchez Delgado
Manuel López Torrijo
Francisco Javier García-García
Cristina Duart Carrión

1. LA VALEUR ET LA FORCE DU HANDICAP

Avant de commencer à évaluer la valeur des limitations, il est important de dire que leur valeur est un sujet qui ferait plus qu'épuiser une thèse de doctorat. Ce que nous exposons ici est une brève idée, une note pour guider l'approche que nous adoptons dans notre enseignement avec les élèves dont les limitations posent un défi à l'enseignement. Il est rédigé de manière à intéresser les professionnels de l'éducation, mais aussi les familles, qui ont une si grande influence sur le développement dès la petite enfance.

Les gens ont des limites. Nous sommes tous confrontés à des difficultés et essayons de surmonter des obstacles tout au long de notre vie afin d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. En fait, la limitation est précisément ce qui nous différencie des "choses" (Ortega y Gasset, 1966). Une chaise, une corde ou un instrument de musique sont complets et servent donc

respectivement à s'asseoir, à nouer et à jouer de la musique, mais à quoi sert une personne? L'être humain n'a pas qu'une seule fonction et certainement pas toujours la même. Nous ne sommes pas finis dans ce sens. Au contraire, nous sommes imparfaits, nous aspirons à évoluer tout au long de notre vie, et lorsque notre vie se termine, nous quittons ce monde de manière incomplète, imparfaite. Les choses, en revanche, sont créées lorsqu'elles peuvent remplir leur fonction, et lorsqu'elles se dégradent ou tombent en désuétude de sorte qu'elles ne peuvent plus remplir leur fonction, nous les considérons comme détruites. Si une chaise ne peut plus être utilisée, elle devient un tas de bois ou de tout autre matériau dont elle était faite.

Par conséquent, les limitations détruisent les choses lorsqu'elles entraînent la perte de leur fonction, mais il n'est pas si facile de détruire une personne, car nous n'avons pas une fonction déterminée, mais des fonctions nombreuses et diverses. Nous pourrions dire que nous sommes plus résistants aux limitations et pourtant nous regrettons souvent d'en souffrir, surtout lorsqu'elles rendent difficile la réalisation de quelque chose que nous désirons et poursuivons. Alors quel sens pouvons-nous donner à notre capacité à survivre aux limitations? On pourrait dire que les limites sont précisément ce qui nous rend libres.

Parce que nous ne sommes pas nés avec des rôles ou des objectifs stables, contrairement aux "choses", nous pouvons décider de nos objectifs à tout moment et nous pouvons apprendre à jouer de nouveaux rôles. Nos obstacles et nos difficultés sont les conditions dans lesquelles nous décidons et apprenons. Par exemple, si une personne décide de gagner sa

vie en tricotant des vêtements, elle devra d'abord apprendre à tricoter, ce qui l'amènera à surmonter ses limites, au moins en matière de couture. Toutefois, si cette même personne décide de compléter son travail par la confection par la suite, elle devra acquérir d'autres nouvelles compétences. Dans tous les cas, l'imperfection est ce qui nous permet d'intégrer l'apprentissage et d'avancer dans un projet de vie constant. Si nous étions finis et parfaits, nous serions capables de remplir toutes nos fonctions, mais nous serions incapables de projeter notre vie et d'évoluer au fur et à mesure.

Nous pensons souvent aux limites des personnes, mais pas tellement à la manière dont leur contexte leur rend difficile l'exécution de certaines compétences ou l'accès à l'information. Par exemple, si un conteur vient à l'école et que nous avons un enfant aveugle, celui-ci sera capable d'entendre et de comprendre l'histoire mieux qu'un autre élève sourd. En revanche, si nous demandons aux enfants de faire un dessin et que nous évaluons leur capacité à colorier dans les marges, il est probable que l'élève sourd aura de meilleurs résultats que son camarade. Et si le conteur avait parlé en langue des signes? Et si, au lieu de demander aux enfants de faire un dessin, nous leur avions fait écouter différents bruits d'animaux et qu'ils avaient dû deviner de quel animal il s'agissait? Ces deux enfants auraient-ils eu les mêmes résultats pour comprendre l'histoire ou faire l'activité? Probablement pas, mais le fait est que les enfants sont les mêmes. Il n'y a eu aucun changement dans leurs capacités. Tout ce que nous avons changé, c'est le contexte dans lequel les élèves évoluaient. Par conséquent, la modification du contexte peut limiter les personnes ou, en d'autres termes, les limitations sont le résultat de l'interaction entre chaque

personne et son contexte, mais elles ne sont pas exclusives à l'individu (Organisation mondiale de la santé, 2001).

Au fur et à mesure que nous apprenons, nous nous adaptons de mieux en mieux à certains contextes et nous surmontons de plus en plus l'effet des limitations sur nos capacités. C'est cela, un projet de vie: dépasser sans cesse les limites, même si on ne s'en débarrasse jamais. C'est d'ailleurs grâce à eux que nous sommes en mesure de projeter notre vie, de prendre nos propres décisions et de laisser derrière nous une histoire unique, personnelle et intransmissible. C'est là que la pratique éducative des parents, des enseignants et des autres professionnels prend tout son sens dans la mesure où elle contribue à guider une personne dans son projet de vie.

L'éducation consiste à supprimer les obstacles à la participation - contexte - et à l'apprentissage - personne - (Booth & Ainscow, 2011) tout au long de la vie, afin que chacun ait la possibilité de développer ses capacités à tout moment. Non seulement cela, mais chaque personne doit pouvoir se sentir comme le protagoniste de son propre projet, et non comme un sujet à qui l'on dit quels sont ses besoins et quel doit être son projet de vie, en accord avec lui (Castillo, 2013; Garcia-Garcia et al., 2019). Nous avons vu que ce sont précisément les limites qui nous rendent libres et nous permettent de décider de notre avenir. Allons-nous refuser cette liberté aux autres et considérer que nous menons une action éducative? Dans ce cas, nous serions en contradiction avec nous-mêmes. En outre, ceux d'entre nous qui sont impliqués dans l'éducation ne peuvent oublier que nous faisons partie du contexte de nombreuses

personnes, et que ce contexte limite ou améliore le développement de chacun.

Peut-être que la valeur de nos limites est précisément celle d'accéder à un projet de vie et de vivre une histoire en chapitres, dans laquelle nous avançons petit à petit vers des objectifs infinis. C'est pourquoi l'éducation est nécessairement inclusive et personnaliste.

En bref, nous avons tous des capacités, des limites et des besoins, qui varient tout au long de notre vie. C'est la condition humaine. C'est pourquoi notre épanouissement personnel, la réalisation d'un monde juste et notre propre bonheur dépendent de la compréhension de ces limites et de leur dépassement dans la mesure du possible. Et cela n'est possible que grâce à un regard, un effort et un espoir partagés et unis.

2. LA FAMILLE: AXE DU DÉVELOPPEMENT COMPLET DE CHACUN

La famille est l'un des piliers fondamentaux de la société. C'est aussi le cadre de l'épanouissement personnel de la majorité des individus. La plupart de nos expériences, sentiments, émotions..., ont lieu au sein de notre famille, ou ont la famille elle-même comme motif, objet et moyen de développement.

C'est pourquoi la famille est le principal agent d'éducation des personnes. C'est dans la famille que nous naissons et c'est de la famille que nous recevons nos premières et plus

importantes influences. Le style de coexistence, les valeurs, les attitudes, les règles de comportement, le sens et la pratique de la vie sont la principale référence sur laquelle nous construisons notre propre projet de vie.

D'une manière générale, la nature nous permet d'éduquer nos enfants. Mais personne n'est prêt à prendre en charge et à éduquer un enfant handicapé. Malgré cela, notre influence en tant que parents est irremplaçable, plus déterminante encore qu'avec les autres enfants. Aucune des contributions des éducateurs, des rééducateurs, des institutions, des progrès techniques, des médecins..., ne peut permettre le plein épanouissement des enfants handicapés sans l'influence irremplaçable de la famille.

2.1 Difficultés des familles d'enfants handicapés

En plus des difficultés inhérentes à la parentalité, les parents d'enfants handicapés sont confrontés à une multiplicité de difficultés:

- Non-respect par les gouvernements: les droits des familles sont souvent formulés de manière ambiguë et vague dans la législation nationale, ce qui les empêche d'être applicables. Les services médicaux, de réadaptation, éducatifs, sociaux et technologiques sont presque toujours insuffisants ou inexistantes. En termes généraux, ces services devraient inclure, entre autres, les éléments suivants

- Un système de détection précoce du handicap.

- Diagnostic précoce et services de réadaptation.
- Le financement intégral des services sanitaires et technologiques nécessaires.
- Une éducation inclusive réelle et de qualité.
- Une équipe pluridisciplinaire composée de professionnels qualifiés et expérimentés.
- Mesures de l'accessibilité universelle à tous les services publics.
- Des mesures de discrimination positive qui garantissent l'équité et la compensation de la diversité fonctionnelle.
- L'égalité d'accès au monde du travail.
- L'accès à un plein épanouissement personnel, y compris les relations sociales et la jouissance autonome du temps libre.
- Un système de contrôle de la réalisation des droits des personnes présentant une diversité fonctionnelle.

- Les services sanitaires, éducatifs, sociaux..., ne disposent pas toujours de professionnels suffisamment spécialisés et dûment reconnus. C'est souvent à leur engagement professionnel exemplaire qu'il revient de couvrir les non-conformités et les lacunes de l'administration. Mais, parfois, ces professionnels n'ont pas l'attitude et la responsabilité dont les enfants et leurs familles ont besoin.

- L'attitude de la société n'est pas toujours aussi juste et équitable qu'elle devrait l'être à l'égard des besoins et des droits des personnes présentant une diversité fonctionnelle. Il y a un manque de sensibilisation sociale à ces droits. Les décideurs politiques et, en particulier, les médias, devraient s'acquitter de cette tâche de sensibilisation et de promotion d'une conscience de la responsabilité partagée pour assurer le développement de toutes les personnes, en tenant compte des limitations et des besoins que nous avons tous à différents moments de notre vie, puisque, comme indiqué ci-dessus, le handicap fait partie de la condition et de l'existence humaines.

- Notre propre attitude en tant que parents. Le handicap d'un enfant ne fait pas partie des attentes du processus de procréation. Par conséquent, comme nous l'avons dit, nous ne sommes pas préparés à une telle situation et nous réagissons souvent avec des attitudes logiquement humaines et compréhensibles, bien qu'inadéquates, telles que:

- Choc émotionnel: suivi de tensions, d'incrédulité, de pleurs, d'un sentiment d'impuissance et d'un désarroi général.
- Le rejet: nous essayons souvent de fuir cette réalité douloureuse en la niant ou en la mettant sur le compte du destin, des échecs humains, comme un mécanisme de défense contre la douleur.
- La passivité: certaines croyances ou certains conditionnements culturels peuvent nous amener à accepter la situation de manière passive, sans réaction ni action pour améliorer l'état du handicap de notre enfant.

- Douleur et dépression: le handicap bouleverse les attentes que nous avons pour notre enfant. La douleur et l'impuissance de voir le handicap qui touche un proche nous submergent parfois et nous plongent dans la dépression.
- Sentiment de culpabilité: la douleur cherche à se projeter sur quelqu'un d'autre, comme une décharge émotionnelle. Elle peut être dirigée vers des professionnels, vers les familles des ancêtres de la personne, vers un partenaire ou vers soi-même. On peut comprendre le déséquilibre émotionnel et relationnel qu'un tel blâme implique dans chacune des situations.
- Colère: la douleur et le blâme peuvent dégénérer en agressivité et impuissance projetées sur le coupable présumé, contre le destin, voire contre l'enfant lui-même.
- Radicalisation: le handicap de l'enfant peut accroître la radicalisation des sentiments naturels de paternité et de maternité. Cela inclut les sentiments actifs (surprotection) et passifs (négligence, déni ou abandon).
- Honte: la dépendance à l'égard d'un avis extérieur peut générer ce sentiment social, en raison du handicap de l'enfant.
- Pacte: parfois nous faisons des "pactes" ou des promesses avec Dieu, avec la science, avec la vie..., en promettant certains engagements "si mon enfant est guéri".

Toutes ces phases sont humaines, voire logiques, mais y rester bloqué est extrêmement dangereux.

De plus, ce processus douloureux et complexe n'a pas d'ordre et de périodes fixes. Chaque personne peut passer par certaines étapes ou non, y revenir ou non. La durée de chaque étape n'est pas non plus fixe, et peut durer plus ou moins longtemps selon le caractère de chacun. D'autre part, chaque membre de la famille a tendance à suivre des rythmes et des ordres différents, ce qui peut sérieusement affecter les relations familiales, jusqu'à y mettre fin.

Dans tous les cas, l'important est de surmonter ce processus et d'adopter l'attitude nécessaire pour offrir à notre enfant tout ce dont il a besoin de notre part, y compris ce que nous allons compenser pour les lacunes de la société. Si nous le surprotégeons, il sera faible; si nous sommes dominés par la douleur et la culpabilité, il risque de se sentir coupable des deux; si nous le fuyons et l'ignorons, il ne pourra pas faire face de manière adéquate; si nous restons passifs, il ne fera rien non plus pour améliorer sa situation...

L'attitude souhaitable est celle d'une acceptation réaliste, active et solidaire du handicap. Réaliste signifie une compréhension totale de toutes les limitations et de tous les besoins que le handicap entraîne, mais aussi de toutes les possibilités que la science, l'éducation et notre propre action peuvent réaliser. Actif signifie que nous mobilisons toutes nos ressources et celles de la société pour surmonter autant que possible les limites du handicap. La solidarité est la lutte commune avec d'autres familles, professionnels et bénévoles, conscients que seule la solution de chacun est aussi notre

solution individuelle, que seule la somme des efforts de solidarité peut permettre d'atteindre l'équité et de rendre le monde plus juste et plus heureux.

2.2 Les fonctions incontournables de la famille

Malgré ces difficultés, les familles d'enfants handicapés doivent assumer les mêmes fonctions que le reste des familles, même avec une plus grande implication, puisque le handicap de leur enfant l'exige. Dans leur cas, ces fonctions sont, entre autres, les suivantes:

- Connaître la réalité du handicap de leur enfant. Afin de prendre des décisions appropriées, il est nécessaire qu'ils connaissent, dans la mesure du possible, le diagnostic, les limitations, les ressources existantes (traitement médical, réadaptation, éducation, technologie, possibilités d'emploi, aide sociale, mouvements associatifs, etc.), ainsi que l'état de la législation qui régit leurs droits.
- Choisir la forme d'inclusion scolaire la plus appropriée pour leur enfant, parmi celles qui existent dans leur pays, et exiger les changements éducatifs nécessaires pour que l'inclusion scolaire soit réelle, complète et de qualité.
- Exiger les services de santé, de réadaptation, sociaux et technologiques requis par le handicap de leur enfant.

- Maintenez l'attitude positive et solidaire mentionnée ci-dessus.
- S'efforcer solidairement de réaliser l'équité et l'inclusion éducative, professionnelle et sociale, ainsi que l'accessibilité universelle.
- Être un bon exemple pour leurs enfants et la société des valeurs de justice, d'équité, d'inclusion et de solidarité.

2.3. Besoins des familles et formes de soutien aux familles

Nous ne connaissons pas de famille qui puisse faire face seule au handicap de son enfant. Afin d'atteindre l'attitude décrite ci-dessus, les familles ont besoin:

- Un soutien psychologique de la part de professionnels et de personnes apparentées (autres parents, conseillers, amis...) pour nous aider à traverser ce dur parcours. De même, l'ensemble du groupe familial a besoin d'une aide coordonnée pour que la structure familiale reste cohérente, et soit même renforcée dans ce processus. Nous devons exiger que ce soutien et ces conseils aux familles fassent partie des services nationaux.

- L'information: pour prendre les bonnes décisions que seuls les parents peuvent prendre et pour contrôler le respect des droits de nos enfants, les familles d'enfants handicapés ont besoin d'informations sur une multitude d'aspects, tous essentiels: la législation qui régit ces droits, les diagnostics et les ressources sanitaires, les ressources éducatives et de

réadaptation, les technologies d'assistance, l'emploi et le soutien social, l'aide sociale, etc. Ces informations doivent être mises à jour pour tenir compte des apports de la science et de la législation. En général, les familles ne sont pas en mesure de comprendre ces informations. Pour cette raison, la création de la figure de "l'intermédiaire familial" est souvent une aide précieuse. Cette personne pourrait faire partie de nos associations familiales et serait chargée de rendre compréhensibles toutes les informations susmentionnées.

- Formation: une information sans formation entraîne souvent une déformation. Les familles doivent être formées à collaborer avec les professionnels et à étendre leur soutien au cadre familial, notamment dans les aspects suivants:

- Médicaments à administrer et cures de santé.
- Exercices de réadaptation.
- Soutien éducatif
- Entretien, utilisation et maintenance des technologies d'assistance.

Certains des soutiens que nous avons essayés avec succès dans notre réalité nationale sont les programmes de thérapie familiale, les programmes d'adaptation au stress. Cependant, les autres soutiens sociaux que nous avons générés au sein de nos propres associations familiales sont beaucoup plus accessibles:

- Groupes ouverts de parents qui se réunissent selon un calendrier informel (fréquence, thèmes, durée, rythme...),

surtout dans les moments proches du diagnostic. Ces groupes complètent généralement leurs réunions par des exposés de professionnels, des groupes de dialogue, des études de documents, etc.

- Ateliers de mères et de pères: il s'agit de groupes stables de mères et de pères expérimentés qui sont chargés d'orienter, de conseiller et de former d'autres parents. Elles sont généralement coordonnées par le "médiateur familial".

- Programme de père à père (de mère à mère). Il s'agit d'un programme utilisé dans les associations de familles de sourds en Espagne et sa structure peut être appliquée à tout autre handicap. Un professionnel coordonne un groupe de parents, qui ont reçu une formation complémentaire pour apporter un soutien psychologique et une orientation à d'autres nouvelles familles. Le "dialogue de mère à mère (de père à père)" facilite la compréhension et le soutien émotionnel. Il est également extrêmement utile pour transmettre des informations, inculquer des valeurs, renforcer des attitudes et transmettre l'engagement de solidarité et de partenariat.

- Programmes destinés à toute la famille, y compris les enfants, les grands-mères/grands-pères, les parents proches..., qui collaborent à la planification et à la réalisation d'objectifs spécifiques.

- Programmes destinés à des groupes spécifiques ayant des besoins similaires: distance par rapport aux services, situations de marginalisation particulière; minorités ethniques ou culturelles...

- Soutien spirituel: certaines religions offrent à leurs membres un précieux soutien émotionnel, éducatif et social par le biais de leurs croyances, rituels, activités et services.

Les besoins réels des familles apparaissent de manière complexe au fil du temps. C'est pourquoi la planification de leur soutien doit être individualisée, tout en recherchant la coordination et la complémentarité des différents programmes et services. De même, le plan de soutien devrait être fourni, si possible, de manière continue tout au long du processus d'invalidité. Les responsabilités et les choix des familles doivent toujours être respectés, leurs valeurs mises à profit et leurs contributions positives soutenues.

Aucune famille ne peut, à elle seule, obtenir les services dont son enfant a besoin. L'inclusion éducative, professionnelle et sociale d'un enfant handicapé ne peut être réalisée que grâce aux engagements et responsabilités combinés des représentants politiques, des professionnels de la santé, de l'éducation, de la justice, des services sociaux et des médias, et de la société dans son ensemble ("toute la tribu éduque l'enfant").

La réalité nationale est loin de garantir les services minimums que nous avons décrits, malgré le fait que nos pays aient signé les Déclarations internationales qui assurent la réalisation de ces droits. Nous sommes conscients de la difficulté et de la portée des propositions que nous faisons, mais notre expérience personnelle nous oblige à soulever et à exiger ces services comme essentiels et justes.

Jusqu'à ce que cette non-réalisation soit surmontée, nous, les familles, devons nous organiser pour additionner les contributions de chacun d'entre nous et lutter ensemble pour obtenir la pleine inclusion de tous. Nous devons être très clairs et fermes dans la pensée que tant que le dernier d'entre nous n'a pas tous les services, aucun d'entre nous n'a tous les services. Les associations de familles d'enfants handicapés sont une solution précieuse qui complète les services dus à l'administration.

2.4 Quelques propositions finales

- L'administration publique, les professionnels et les services publics doivent prendre conscience de l'importance, de la responsabilité, des droits et des devoirs des familles dans le processus de maturation de leurs enfants handicapés.

- Les services publics doivent inclure des systèmes de soutien psychologique, d'information, de formation et d'orientation pour les familles, afin qu'elles puissent être en mesure de couvrir tout le soutien dont leurs enfants ont besoin, de manière irremplaçable.

- Il est nécessaire d'intégrer les parents dans les programmes de réhabilitation et d'éducation de leurs enfants, en améliorant leur formation.

- La création, la promotion et le soutien des associations de familles d'enfants handicapés constituent une solution très puissante qui aide les familles à assumer leurs responsabilités et

dynamise la revendication sociale de leurs droits. Leur création, leur promotion et leur soutien doivent donc être un engagement de l'administration et, surtout, des familles elles-mêmes.

Exercices:

Des groupes de réflexion peuvent être organisés avec des parents d'enfants handicapés pour partager leurs idées et leurs expériences autour des questions suivantes:

- Que représente votre famille dans votre vie?
- Quels sentiments avez-vous éprouvés et éprouvez-vous à l'égard du handicap de votre enfant?
- Quelle doit être, selon vous, votre attitude vis-à-vis de l'éducation de votre enfant?
- Vous sentez-vous capable de participer à l'éducation de votre enfant handicapé?
- De quel soutien et de quelle formation avez-vous besoin pour y parvenir?
- Que pouvez-vous et devez-vous apporter à l'éducation de vos enfants?
- Que pouvez-vous apporter aux autres familles qui ont des enfants handicapés?

3. DU CENTRE D'ÉDUCATION SPÉCIALE À L'INCLUSION ÉDUCATIVE DE LA DIVERSITÉ FONCTIONNELLE

L'éducation spéciale comprend les tâches visant à compenser les besoins éducatifs spécifiques, soit dans des centres d'éducation spéciale, soit dans des centres d'éducation ordinaire. Dans tous les cas, il s'agit de s'occuper d'enfants qui présentent des caractéristiques cognitives, physiques ou sensorielles spécifiques. Nous pouvons parler des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux sévères et permanents, âgés de 3 à 21 ans, qui nécessitent des adaptations. Selon l'article 73 de la loi sur l'éducation (LOMLOE, 2020): "1. On entend par élèves à besoins éducatifs particuliers ceux qui sont confrontés à des obstacles qui limitent leur accès, leur présence, leur participation ou leur apprentissage, dérivés d'un handicap ou de graves troubles du comportement, de la communication ou du langage, pendant une période de leur scolarité ou tout au long de celle-ci, et qui nécessitent un certain soutien et une attention éducative spécifique pour atteindre les objectifs d'apprentissage adaptés à leur développement; 2. Le système éducatif dispose des ressources nécessaires pour la détection précoce des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux temporaires ou permanents, et pour qu'ils puissent atteindre les objectifs fixés en général pour tous les élèves. À cette fin, les administrations scolaires fournissent à ces élèves le soutien nécessaire dès leur scolarisation ou la détection de leur besoin".

Les fonctions prioritaires des centres d'éducation spécialisée (CEE) sont: la stimulation des élèves, le développement des

capacités d'adaptation et de l'autonomie personnelle, l'interaction sociale et l'intégration sociale.

Pour le bon fonctionnement de ce type de centres, il est recommandé qu'ils bénéficient de conditions exceptionnelles:

- Le nombre d'enfants par classe permet une attention individualisée. Normalement, il n'y a pas plus de 5 ou 6 élèves par groupe.
- Les élèves sont pris en charge par une équipe de professionnels spécialement qualifiés: professeurs de pédagogie thérapeutique, professeurs d'audition et de langage, kinésithérapeutes, éducateurs, conseillers, travailleurs sociaux et professeurs d'atelier.
- Ils disposent généralement de matériels et d'espaces adaptés aux besoins de ces élèves.

L'organisation d'un CEE doit respecter les étapes correspondant à la scolarité obligatoire:

1. Nourrisson, de 3 à 6 ans.
2. Primaire, de 6 à 12 ans.
3. secondaire, de 12 à 16 ans.
4. Transition vers la vie adulte, de 16 à 21 ans.

Les domaines d'intervention sont les suivants:

- > Autonomie personnelle.

- > Académique fonctionnel.
- > Travail.
- > Communicative.
- > Moteur.

En résumé, l'objectif est de maximiser le développement de l'autonomie et de la communication des élèves afin de favoriser une meilleure qualité de vie personnelle et une meilleure qualité de relation avec l'environnement.

Actuellement, des unités spécifiques situées dans des centres ordinaires ont été créées, qui constituent une ressource de soutien spécialisée et intensive pour faciliter la présence, la participation et l'apprentissage, dans des contextes normalisés et dans des groupes de référence ordinaires, des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dérivés d'un handicap qui répondent aux exigences suivantes: ils ont des besoins éducatifs spéciaux dérivés d'un trouble du spectre autistique (TSA), d'un polyhandicap avec déficience intellectuelle, d'une déficience intellectuelle sévère et profonde et, exceptionnellement, des élèves présentant une déficience intellectuelle modérée.

À son tour, comme l'indique Duarte (2022), suivant les préceptes de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), l'article 24 énonce explicitement le droit à l'éducation inclusive pour les élèves présentant une diversité fonctionnelle, où le droit à l'éducation sans discrimination et avec des chances égales est reconnu, afin qu'ils ne soient pas exclus du système éducatif général.

Dans cette perspective, l'inclusion scolaire se situe dans le modèle social par rapport à la diversité fonctionnelle (Muntaner, 2010). Les obstacles rencontrés par les élèves se situent dans le contexte éducatif, ce qui rend difficile leur apprentissage et leur participation; par conséquent, le centre de problème change: il ne s'agit plus d'une déficience de l'élève, mais d'un problème révélé dans la relation entre le fonctionnement de l'élève et l'environnement; c'est désormais l'école qui doit répondre à la diversité des besoins des élèves et éliminer les obstacles à l'accès, à la participation et à l'apprentissage, comme l'indiquent Booth et Ainscow (2015).

Ainsi, la diversité - et la diversité fonctionnelle également - est conçue comme une valeur, quelque chose d'enrichissant et de positif pour l'apprentissage de tous les élèves. Par conséquent, il n'y a aucun sens à déterminer quels besoins éducatifs sont communs ou spéciaux, mais plutôt à rechercher une éducation équitable et de qualité pour tous.

Dans cette perspective, les EPE sont configurés comme des centres de référence et de soutien aux centres ordinaires (Centres de ressources), leur objectif principal étant d'offrir des conseils et une aide aux centres ordinaires dans la réponse éducative et l'accompagnement dans les processus de transformation vers l'inclusion.

En résumé, l'objectif est de travailler en collaboration afin que les CEE renforcent la tâche des enseignants des centres ordinaires dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEN), tout cela en fournissant des ressources

matérielles et humaines à partir desquelles une attention spécialisée est accordée non seulement à la communauté éducative mais aussi à l'environnement socio-communautaire à travers l'organisation de différentes activités.

Plus précisément, les CEE, en tant que centres de ressources, peuvent accomplir les tâches suivantes:

1. Conseiller les enseignants et les autres professionnels des écoles ordinaires sur le travail avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, par le biais de sessions d'information, d'activités de formation et de réunions de coordination.

2. Se concerter sur les questions liées aux ressources matérielles et à l'équipement didactique: sources bibliographiques, systèmes de communication, technologies de l'information et de la communication pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, etc.

3. Collaborer à l'évaluation et au suivi de l'adéquation et de l'utilisation des produits de soutien et des systèmes de communication.

4. Offrir une prise en charge précoce avant la scolarisation.

5. Collaborer à l'évaluation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

4. LES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET LES SIGNES D'ALERTE: QUESTIONNAIRE DE COLLECTE D'INFORMATIONS

Le développement est progressif, c'est pourquoi, dès le plus jeune âge, nous devons être capables d'observer et d'analyser le développement des enfants afin de détecter précocement les difficultés qui peuvent survenir et de pouvoir effectuer une intervention précoce visant à atteindre le développement physique, mental et social maximal des élèves.

En ce sens, il est essentiel de connaître le développement évolutif normotypique dans la phase infantile (de 0 à 6 ans) et les signes d'alerte. Sans aucun doute, les agents clés sont la famille et les professionnels du centre éducatif, car ce sont eux qui passent le plus de temps avec les enfants et, par conséquent, ils pourront les observer et fournir les informations nécessaires à la détection précoce de toute difficulté.

D'une part, nous devons connaître les étapes et les jalons du développement de l'enfant, car les six premières années de la vie sont cruciales pour les progrès de l'enfant, tant sur le plan physique et cognitif que sur le plan psychologique et social. Ainsi, suite aux travaux réalisés par l'équipe d'intervention précoce de La Rioja (2006, 2008) et au livre blanc de l'intervention précoce (2005), les caractéristiques sont les suivantes:

- De 0 à 6 mois: stade au cours duquel l'enfant connaît davantage de changements, notamment dans le domaine psychomoteur. Pendant les trois premiers mois de sa vie, le bébé est entièrement dépendant de ses parents. Ils en ont besoin

pour se nourrir et commencer à découvrir le monde qui les entoure. Dès l'âge de 3 mois, cependant, leur marathon d'apprentissage commence. Le bébé commence à interagir avec les personnes qui l'entourent et découvre que ses actions entraînent une réaction. Il commence à sourire, à tirer la langue, à demander avec ses bras d'être tenu sur ses genoux... Il est capable de s'asseoir avec un soutien, puis il sera capable de le faire sans soutien. Le babillage commence également. Le bébé essaiera de joindre les phonèmes ensemble avec plus ou moins de succès.

- De 6 à 12 mois: phase de découverte. Le bébé commence à ramper, et à l'approche de l'âge d'un an, il sera capable de se tenir debout et même de faire quelques pas. Leur indépendance et leur curiosité à tout explorer augmentent. C'est pourquoi ils mettent tout dans leur bouche. C'est une étape risquée et il est important d'en tenir compte et de préparer la maison pour éviter les accidents. Le langage progresse également et le bébé apprend de nouveaux mots. Ils apprennent à dire "maman", "papa", à nommer et à désigner d'autres objets. Ils découvrent également qu'ils ne sont pas seuls, qu'il y a d'autres enfants, et bien qu'encore timides, ils commencent à interagir avec eux.

- De 12 à 24 mois: stade au cours duquel l'enfant commence à marcher. Maintenant, un nouveau monde s'ouvre devant eux. Leur autonomie augmente et ils se rendent compte qu'ils sont capables de faire beaucoup de choses par eux-mêmes. Cependant, il approche du stade des crises de colère et de la jalousie. Il est encore incapable de comprendre certaines règles et limites. Pendant cette période, il montre un grand attachement à ses parents.

- De 2 à 4 ans: une étape au cours de laquelle le développement social et cognitif devient très important. Ils commencent à interagir davantage avec les autres enfants et découvrent le domaine artistique: peinture, livres... En ce qui concerne le langage, ils sont enfin capables de former des phrases, bien qu'ils "trébuchent" souvent et ne parviennent pas à exprimer leurs pensées de manière ordonnée.

- De 4 à 6 ans: une étape au cours de laquelle ils commencent à maîtriser tous les domaines, tant linguistiques que psychomoteurs et cognitifs. Ils sont capables de sauter, de grimper et de danser avec aisance. Ils expriment des pensées et perfectionnent leurs dessins et leurs représentations artistiques. Ils recherchent d'autres enfants parce qu'ils aiment les jeux collectifs.

D'autre part, nous devons connaître les signes d'alerte qui peuvent aider à identifier s'il y a un problème dans le développement psychomoteur, qui sont présentés ci-dessous:

Dès l'âge de 1 an

Ne peut pas s'asseoir en position verticale sans soutien.

Impossible de tenir des objets avec les deux mains.

Ne sourit pas avec les personnes familières.

Ne s'intéresse pas aux choses qui l'entourent.

Il n'émet aucun son pour attirer l'attention.

Ne pleure pas et ne proteste pas en cas d'absence de ses proches.

Avant l'âge de 2 ans

Ne marche pas seul.

Ne désigne pas les principales parties du corps.

Ne s'approche pas ou ne montre pas d'intérêt à jouer avec d'autres enfants.

N'imites pas les actions ou les sons familiers.

Ne répond pas à son nom.

Avant l'âge de 3 ans

Ne fait pas ses besoins dans les toilettes.

Ne comprend pas les commandes simples.

N'identifie pas les images.

Il reste isolé.

Ne montre pas d'intérêt pour les choses.

Utilise des mots isolés sans connecteurs.

N'imites pas les traits simples (verticaux, horizontaux...).

Entre 3 et 6 ans

> *Au niveau cognitif*

- Difficulté à se reconnaître par son nom, ne s'identifie pas quand on l'appelle par son nom et semble absent.

- N'interprète pas les stimuli sensoriels (visuels, auditifs, tactiles, olfactifs), ne discrimine pas et n'identifie pas ces stimuli.
- Réponse tardive aux instructions, a besoin d'aide pour développer les commandes.
- Identifie les objets et les personnes séparément, mais n'établit pas de relations de similitude, de similarité ou de différence entre eux.
- Reconnaît les objets séparément et connaît leurs caractéristiques, mais ne trouve pas la caractéristique qui les unit (couleur, utilité, etc.).
- Effectue des actions isolées sur des objets, mais n'observe pas une séquence d'actions dans un sens complet (ne sait pas comment effectuer une série, ne sait pas ce que l'on fait le matin et le soir, etc.).
- Ne peut soutenir son attention, passe par intermittence d'un jeu à un autre et commence mais ne termine aucune activité.
- Ne se souvient pas quand on lui demande d'effectuer une activité.
- Ne se souvient pas d'une instruction de deux éléments consécutifs (à 3 ans).
- Ne suit pas les instructions pour deux actions (à l'âge de 4 ans).
- N'apprend pas les chansons et les phrases courtes (vers 5 ans).

> *Au niveau moteur et perceptuel*

- Présente une déformation non détectée auparavant.
- Ne marche pas ou marche de façon non coordonnée.
- Ne veut pas marcher et se plaint d'une fatigue excessive.
- A un tremblement continu et marqué.
- Fait des mouvements hésitants ou incertains.
- Ne mesure pas les distances et se heurte souvent aux objets et aux personnes.
- N'aime pas les jeux de mouvement.
- Il tombe souvent.
- Est effrayé par les bruits forts et les lumières.
- Respiration laborieuse ou bruyante lors de tout exercice.
- Regarde les objets de trop près.
- A des difficultés à suivre un objet visuellement.
- Ne répond pas aux sons ou ne réagit pas aux sons familiers.
- Ne suit pas un rythme simple.
- N'effectue pas la prise en pince du pouce et de l'index.
- Impossible d'assembler des pièces simples.
- Impossible de faire des gestes simples.

- > *Au niveau linguistique*
 - Ne parle pas aux autres enfants, aux parents...
 - Ne prononce pas correctement les sons du système phonologique correspondant à son âge.
 - La parole est inintelligible.
 - Utilise beaucoup de langage gestuel pour se faire comprendre.
 - Utilise des phrases de trois mots ou moins.
 - Omettre des verbes, des prépositions, des pronoms ou des articles dans les phrases.
 - Vocabulaire très limité.
 - Ne pose pas de questions sur les choses.
 - Malformation de la bouche, des lèvres, de la langue, du palais ou des dents.
 - Rhumes très fréquents.
 - Il faut parler fort pour pouvoir comprendre ce qui est dit.
 - Il n'est pas très communicatif et a tendance à s'isoler socialement.
- > *Sur le plan social*
 - Est continuellement isolé, rejette ou est rejeté par ses pairs.

- A de grandes difficultés à respecter les règles et à suivre les routines quotidiennes, faisant preuve d'un négativisme permanent.
- Montre des sautes d'humeur importantes sans raison apparente.
- A du mal à établir des relations avec l'environnement. A des attitudes de repli sur soi (se cache, devient nerveux, tremble, etc.) ou est agressif (frappe, donne des coups de pied, etc.).
- A des manifestations continues de tristesse, de rejet...
- Aucun jeu symbolique ou imitation des rôles des adultes n'est observé.
- Attire l'attention de l'adulte par un comportement inapproprié.

Enfin, il est conseillé de recueillir des informations à partir de l'observation par les membres de la famille, les enseignants et les professionnels de l'environnement de l'enfant. Le questionnaire suivant peut être utilisé pour identifier les besoins éducatifs spéciaux.

QUESTIONNAIRE POUR LA COLLECTE D'INFORMATIONS POUR L'IDENTIFICATION DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

Date de la collecte des informations: _____

Nom du professionnel: _____

Poste: _____

DONNÉES DE L'ÉTUDIANT

Nom complet de l'élève: _____

Sexe: Garçon Fille

Date de naissance: _____

École à laquelle il/elle appartient: _____

Année scolaire: _____

Langue de l'école: _____

Langue de communication à la maison: _____

Âge du père: _____

Âge de la mère: _____

Situation professionnelle du père: _____

Situation professionnelle de la mère: _____

Mother's education: _____

État civil des parents: _____

Nombre de frères et sœurs de l'élève: _____

Place occupée: _____

Développement de la grossesse et de l'accouchement:

Aucun point à noter

Avec des aspects à souligner

DONNÉES SUR L'ÉCOLE

Âge de l'entrée à l'école: _____

Avez-vous toujours fréquenté cette école? Oui Non Si non, quelles autres écoles avez-vous fréquentées? _____

Quelles années? _____

Fréquentez-vous régulièrement l'école? Oui Non Si non, veuillez en donner la raison:

Avez-vous répété une année? Oui Non Quelle année et pour quelle raison? _____

Bénéficiez-vous ou avez-vous bénéficié d'un soutien scolaire au sein de l'école? Oui Non Quel type de soutien?

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

A-t-il des difficultés à se souvenir des activités de routine?

Oui Non

Avez-vous des difficultés à assimiler les concepts de base?

Oui Non

Evite-t-il les activités qui demandent un effort mental soutenu?

Oui Non

LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR

Est-ce qu'il/elle a rampé? Oui Non Quand?

Quand a-t-il/elle commencé à marcher? _____

Avez-vous des difficultés à marcher, à courir...? Oui Non

Quand avez-vous eu le contrôle du sphincter? _____

A-t-il des difficultés à saisir les objets? Oui Non

A-t-il des difficultés avec les activités de manipulation (prendre un crayon, couper, boutonner des boutons...)? Oui Non

LE DÉVELOPPEMENT SENSORIEL

Répond-il de manière appropriée aux stimuli auditifs?

Oui Non

Répond-il de manière appropriée aux stimuli auditifs?

Oui Non

Répond-il de manière disproportionnée à des stimuli sensoriels particuliers?

Oui Non

LE DÉVELOPPEMENT COMMUNICATIF ET LINGUISTIQUE

Quand a-t-il/elle dit ses premiers mots? _____

Maintient-il un contact visuel? Oui Non

A-t-il une intention communicative? Oui Non

A-t-il des difficultés à s'exprimer? Oui Non

Avez-vous des difficultés de compréhension? Oui Non

Indiquez s'il a besoin d'un soutien gestuel pour s'exprimer et se faire comprendre: _____

A-t-il des difficultés d'articulation (ne peut être compris lorsqu'il parle ou ne prononce pas correctement certains phonèmes)?

Oui Non

A-t-il des difficultés de rythme (parle-t-il trop vite ou mal)?

Oui Non

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL

Est-ce qu'il/elle a des demandes constantes d'attention?

Oui Non

Un comportement perturbateur ou des crises de colère incontrôlées? Oui Non

A-t-il des problèmes d'interaction (joue-t-il seul, n'interagit-il pas avec ses pairs...)? Oui Non

Est-il/elle fixé(e) sur certains intérêts/rituels? Oui Non

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ATTENTION ET DE LA CONCENTRATION

Montre-t-il des mouvements excessifs et/ou une impulsivité excessive? Oui Non

Est-il/elle fréquemment distrait(e) (ne termine pas ses tâches)?
 Oui Non

Montre-t-il des signes d'ennui? Oui Non

OBSERVATIONS (notez toute information qui pourrait être pertinente) _____

5. SITES WEB DE RESSOURCES POUR L'ÉDUCATION INTÉGRATRICE

À ce stade de ce chapitre, nous considérons que les liens suivants sont intéressants car ils comprennent différentes ressources utiles pour travailler sur l'éducation à partir d'une approche inclusive.

1. Microsoft immersive reader

<https://azure.microsoft.com/es-es/services/immersive-reader/>

Le lecteur immersif aide les personnes souffrant d'un handicap (par exemple, la dyslexie, le TDAH, l'autisme et l'infirmité motrice cérébrale) ainsi que les personnes apprenant à lire et les locuteurs non natifs.

2. ARASAAC

<https://arasaac.org/>

ARASAAC propose des ressources graphiques et des matériaux adaptés pour faciliter la communication et l'accessibilité cognitive à toutes les personnes qui, en raison de différents facteurs (autisme, déficience intellectuelle, méconnaissance de la langue, personnes âgées, etc.), ont de graves difficultés dans ces domaines, ce qui entrave leur inclusion dans n'importe quel domaine de la vie quotidienne.

3. Jclick bibliothèque d'activités

<https://clic.xtec.cat/repo/index.html?lang=ca&language=fr>

Jclick est composé d'un ensemble d'applications informatiques permettant de réaliser différents types d'activités pédagogiques: puzzles, associations, exercices de texte, mots croisés, etc. Les activités ne sont généralement pas présentées seules, mais regroupées dans des projets. Un projet se compose

d'un ensemble d'activités et d'une ou plusieurs séquences, qui indiquent l'ordre dans lequel elles doivent être présentées.

4. Constructeur de livres de dua cast

<http://bookbuilder.cast.org/>

Utilisez ce site pour créer, partager, publier et lire des livres numériques intéressants qui aident différents lecteurs, en fonction de leurs besoins, intérêts et compétences individuels.

5. Je lis avec Lula

<https://leoconlula.com/>

Leo con Lula est un projet simple qui consiste à appliquer une procédure de lecture globale grâce à l'utilisation de technologies pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les personnes atteintes de troubles du spectre autistique.

6. Projet azahar

<http://www.proyectoazahar.org/azahar/loggined.do;jsessionid=6FE63F9384F896AFA766C1CBD6C14897>

Azahar est un ensemble d'applications gratuites et personnalisables qui permettent aux personnes atteintes d'autisme et/ou de déficience intellectuelle d'améliorer leur communication, la planification de leurs tâches et de profiter de leurs loisirs.

7. La narration visuelle

https://aprendicesvisuales.com/p/cuentos_aprendicesvisuales/

Histoires visuelles adaptées aux pictogrammes et développées spécialement pour les enfants autistes, mais aussi pour les autres difficultés d'apprentissage et les pré-lecteurs.

8. Picto-sélecteur

<https://www.pictoselector.eu/>

Picto-Selector est un outil gratuit permettant de créer des journaux visuels. Il est utilisé par de nombreux enseignants et familles dans le monde entier. On rapporte également qu'il est utilisé pour les soins quotidiens des personnes âgées. Le programme, une fois téléchargé, contient plus de 28 000 pictogrammes (images) traduits en anglais, néerlandais, allemand, français, danois et espagnol.

9. Planeta visual: guide de ressources pour l'intervention psychopédagogique

<http://planetavisual.catedu.es/> (navigateur: fire fox ou internet explorer)

Planeta Visual a pour objectif d'être une ressource d'appui à la planification de l'intervention éducative en matière d'autisme.

Son point de départ sont les dimensions établies dans l'inventaire du spectre autistique (Rivière, 1997), définissant pour chacune des dimensions et des niveaux les éléments suivants:

- Objectifs d'intervention prioritaires.
- Stratégies méthodologiques de base, avec leur référence bibliographique.
- Ressources pour l'intervention.

La structure de la ressource est simple et très visuelle, avec pour objectif fondamental de localiser rapidement les informations nécessaires.

10. Araword:

<https://aulabierta.arasaac.org/en/araword-home>

AraWord est une application informatique librement distribuée qui consiste en un traitement de texte permettant l'écriture simultanée de texte et de pictogrammes, facilitant ainsi le développement de matériel de communication augmentative, l'élaboration de matériel curriculaire accessible et l'adaptation de documents pour les personnes ayant des difficultés dans le domaine de la communication fonctionnelle et de la lecture-écriture.

6. SITES WEB SUR LA DIVERSITÉ FONCTIONNELLE

Pour conclure ce chapitre, nous incluons une courte liste de sites web pertinents dans le domaine de l'éducation inclusive.

- Agence européenne pour l'éducation inclusive:
<https://www.european-agency.org/>
- Autisme Espagne: <https://autismo.org.es/>
- Centre de ressources sur la communication améliorée et alternative: <https://arasaac.org/>
- Confédération des personnes souffrant d'un handicap physique ou moteur: <https://www.cocemfe.es/>
<https://www.predif.org/discapacidad-fisica/>
- Fédération des familles d'enfants malentendants:
<http://www.fiapas.es/>
- Fédération des familles d'enfants atteints de sclérose en plaques: <https://esclerosismultiple.com/>
- Fédération des familles d'enfants atteints de retard mental: <https://www.plenainclusion.org/>
- Fédération des personnes atteintes de spina-bifida:
<https://febhi.org/>
- Fédération des sourds d'Espagne: <https://www.cnse.es/>
- Mouvement associatif des personnes présentant une diversité fonctionnelle en Espagne:
<https://www.cermi.es/>
- Observatoire national du handicap:
<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/>

- Organisation des personnes atteintes de cécité en Espagne: <https://www.once.es/>
- Service d'information sur les handicaps: <https://sid-inico.usal.es/>

BIBLIOGRAPHIE

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ª Edic.) FUHEM, OEI.
- Castillo, T. (2013). *Déjame intentarlo. La discapacidad: Hacia una visión crítica de las limitaciones humanas*. AMICA.
- Centro de Educación Especial público Pla de la Mesquita (Xàtiva) <https://portal.edu.gva.es/46017717/centre/contacte/>
- Centro de Educación Especial público Profesor Sebastián Burgos (València) https://portal.edu.gva.es/sebastian_burgos/
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23 (1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3411>
- Duart Carrión, C. (2022). *Disseny i validació d'un instrument per avaluar la inclusivitat funcional en el Sistema Educatiu* (Tesis doctoral). Universitat de València. València.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana*. Documentos 55. Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. <http://gat-atenciontemprana.org/wp->

<content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>

García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Gozávez, V. (2019). Educación Inclusiva para la Ciudadanía Europea: el doble itinerario. *Aula Abierta*, 48(2), 175. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.175-182>

Garrido Eguizábal, M., Rodríguez Ruiz, A., Rodríguez Ruiz, R. y Sánchez Rodríguez, A. (2006). *El niño y la niña de 3 a 6 años. Guía para padres y educadores*. Gobierno de La Rioja. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Garrido Eguizábal, M., Rodríguez Ruiz, A., Rodríguez Ruiz, R. y Sánchez Rodríguez, A. (2008). El niño de 0 a 3 años. Guía de Atención Temprana. Gobierno de La Rioja. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. <https://orientacion.larioja.edu.es/cen03/guiastemp>
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

López-Torrijo, M. (2001). Familia y deficiencia auditiva. En García Fernández, J.M. & Pérez Cobacho, J. *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Diego Martín Librero Editor, 315-329

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15 (1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, FJ

(Coords.), 25, 2-24. *Monográfico 25 años de integración en España.*

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo.*

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas, Vol. 1.* Revista de Occidente.

RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2021, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas ubicadas en centros educativos ordinarios sostenidos con fondos públicos para el curso 2021-2022. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9139, de 30 de julio de 2021, pp. 34860 a 34868.

RESOLUCIÓN de 31 julio de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se regula, con carácter experimental, la organización de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat como centros de recursos. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8873, de 4 de agosto de 2020, pp. 30712 a 30724.
<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/centres-de-recursos>

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health.*
http://psychiatr.ru/download/1313?view=1&name=ICF_18.pdf

L'ILLUSTRATION DU MOUVEMENT: AFFICHES POUR L'ENTRAÎNEMENT AUX JEUX COOPÉRATIFS ET AUX ACTIVITÉS PRÉ-SPORTIVES

Donatella Donato

donatella.donato@uv.es

Andrés Payà

andres.paya@uv.es

Universitat de València

INTRODUCTION

Le matériel présenté ici vise à fournir quelques éléments essentiels liés à l'utilisation du jeu et des activités pré-sportives comme moyen d'acquérir le plus large éventail d'habiletés motrices, en particulier dans la tranche d'âge 3-15 ans. En particulier, nous voulons mettre en évidence la centralité et la potentialité du corps (jeu, mouvement, geste, etc.) en tant que première dimension de l'être psychique et élément essentiel dans la construction du soi (Kim et al, 2021), et d'autre part nous voulons esquisser quelques processus formatifs à travers lesquels l'expérience corporelle se déploie dans l'enfance et l'adolescence.

À cette fin, nous proposons l'utilisation de jeux simples, ainsi que de jeux pré-sportifs (aussi bien compétitifs que non compétitifs et même coopératifs) (Bantulà, 2004; Garaigordobil, 2007; Orlick, 2008; García Nozal, 2007) et de sports réglementés que les joueurs connaissent déjà (football, basket-ball, athlétisme, handball, etc.). Notre objectif est de travailler de manière ludique en faveur du développement intégral des enfants, des jeunes et des adultes, car ces jeux peuvent être adaptés aux différents joueurs. Dans tous les cas, à travers le mouvement et l'expression corporelle, nous cherchons à progresser dans des compétences telles que la communication entre égaux, le développement de l'identité propre et de l'identité collective, ou la formation d'habitudes saines, entre autres.

Nous partons de l'importance de l'apprentissage par le mouvement et le jeu (Whitehead et al., 2013) car ces expériences se reflètent dans la mémoire, dans la capacité à relier le geste à la parole, la respiration au regard et aux différents langages expressifs. Toutes les connaissances que l'enfant acquiert, toutes les compétences qu'il développe sont liées aux mouvements du corps. Ces activités sont d'une importance fondamentale pour:

a) Le développement global, car ils stimulent la respiration et la circulation, nourrissant les cellules.

b) Le développement mental, car un bon contrôle moteur permet aux enfants d'entrer en relation avec le monde extérieur et de l'explorer.

c) Le contrôle émotionnel en contact avec l'environnement.

d) l'éducation sociale par le jeu partagé.

La recherche a amplement prouvé que la matrice de la pensée, du langage et de la dimension relationnelle peut remonter à l'expérience motrice initiale, pré-verbale, dès les trois premières années de la vie (Lengel et Kuczala, 2010). La présente proposition intègre, dans une lecture psychomotrice, l'organisation des activités ludiques et les aspects méthodologiques, en offrant le modèle d'un adulte qui n'anticipe pas, ne surstimule pas et ne chevauche pas l'enfance, mais qui, avec une conscience et une attention profondes, sait l'écouter et s'y accorder dans un dialogue fait de réflexions et de transformations, dans des contextes sûrs et facilitants (Jowette et Lavalée, 2007).

Le matériel est complété par une série de posters illustrant les activités conçues spécialement pour les enfants de 3 à 15 ans, qui visent à les encourager à faire l'expérience du corps d'une manière consciente, personnelle, critique, satisfaisante et créative, en utilisant une approche qui aide à s'écouter, à se percevoir pendant l'exécution des mouvements et à les réaliser de la manière la plus appropriée. Les indications et réflexions d'ordre théorique et l'argumentation pédagogique et sportive proposées ici sont accompagnées d'illustrations ou de posters qui aident à la compréhension visuelle des exercices et jeux proposés. En raison de leurs caractéristiques, de leur longueur et de leur dimension, ils ne sont pas inclus dans ce texte, mais ils sont disponibles à la fois en format numérique sur le site du projet <https://links.uv.es/R9ZnvO6> dans lequel s'inscrit ce travail, et en format physique à la disposition des acteurs

sénégalais. De même, ce matériel est complémentaire de celui déjà disponible dans d'autres publications similaires (Payà, 2019; Payà et Senent, 2021) sur le patrimoine ludique et les jeux populaires, dont nous encourageons le lecteur à s'approcher pour obtenir une perspective plus globale, car il pourra obtenir des indications et des propositions complémentaires intéressantes sur les jeux traditionnels africains.

Le mouvement représenté par le dessin encourage l'exploration du corps dans l'espace, stimulant l'imagination et la créativité: une opportunité de croissance et d'enrichissement personnel. Dans cette perspective, on progresse dans la découverte des capacités expressives de son propre corps également par rapport à l'image qui représente un certain mouvement, en améliorant l'intégration, la coopération et la communication. Les posters, en tant que matériel didactique qui guide la pratique éducative, visent à illustrer des activités simples qui sont proposées aux enfants afin qu'ils expérimentent le mouvement représenté et l'associent au dessin, favorisant l'exploration des deux langues.

Le corps est le support de l'action, de la connaissance et des relations, et à travers le mouvement la personne en vient à organiser les sensations liées à son propre corps, en relation avec les données du monde extérieur, en arrivant à la construction d'un schéma corporel intime et personnel (Pesce et al., 2015). Le corps et le mouvement sont des éléments clés de la dimension individuelle et sociale du développement. Dans l'enfance en particulier, l'expérience est aussi une expérience émotionnelle, de confiance en soi, de confiance dans sa propre capacité à entrer en relation avec le monde et les autres (Doyon, 2008).

Une grande partie des connaissances acquises à ce stade est liée à l'activité du corps et à la corporéité. D'où la possibilité de développer un schéma corporel à travers des mouvements, des actions, des jeux et des relations avec les choses. Tout cela peut être facilité par des expériences psychomotrices pédagogiquement structurées comme un dialogue en trois phases: dialogue entre l'adulte et l'enfant, dialogue entre pairs, dialogue avec soi-même (Cañabate et al., 2018).

D'autre part, le dessin du corps en mouvement peut être considéré comme une représentation des traces que ce même mouvement produit dans l'espace. Ainsi, plus tard, l'enfant commence également à catégoriser ces mêmes objets comme utiles pour laisser une trace graphique. Dans un processus d'extériorisation symbolique, le gribouillage et le dessin laissent quelque chose de soi; comme le prolongement de sa propre main qui, à l'aide d'un crayon, d'un stylo ou de tout autre outil, peut exprimer l'imagination, l'émotion, la sensation et la pensée de manière visible et durable, presque comme si elle traçait une duplication de la personne occupant un espace.

Sur un chemin de croissance personnelle, la conscience du corps est un domaine expérimental important. Le mouvement aide à exprimer les émotions, facilite l'introspection et donc l'écoute de soi, élargissant la capacité à percevoir les émotions dans toutes leurs nuances, et c'est pourquoi on parle de conscience corporelle: de l'écoute du corps, à l'écoute de soi. La représentation du mouvement corporel, dans ce cas des jeux et activités proposés, permet d'observer la dynamique des exercices, favorisant une plus grande conscience de soi et de son rapport à l'espace environnant, en observant d'abord dans

l'image et ensuite dans le corps lui-même, ce qui se passe lorsque nous réalisons une certaine activité.

PARTIE I: Jeux coopératifs et non compétitifs

Sur la base de ces considérations, nous proposons une série de jeux coopératifs où la victoire est obtenue par la collaboration avec d'autres joueurs, ainsi que des jeux non compétitifs où personne ne gagne ou ne perd et où personne n'est exclu. Le matériel a une double fonction: d'une part, développer la motricité et, d'autre part, transmettre l'importance d'apprendre, d'accepter et de négocier les règles communes du jeu. Les participants jouent pour atteindre un objectif commun, mais surtout pour s'amuser et se sentir bien. Le plus important dans ce contexte devient le processus de jouer ensemble et il y a la possibilité pour les joueurs eux-mêmes de fixer les règles lorsque cela est nécessaire, ce qui crée un sentiment de communauté basé sur l'acceptation, la confiance et le respect mutuel. Enfin, nous aimerions également souligner les possibilités de ces jeux et activités ludiques en tant qu'éléments d'une éducation inclusive accessible, car tout le monde joue, tout le monde peut jouer, ils servent de catalyseur à l'inclusion et ils ne nécessitent pratiquement aucune ressource matérielle - ils sont totalement accessibles. Le jeu, en tant que droit de l'enfant et élément de l'éducation intégrale (Bantulà et Payà, 2019; Payà, 2008), doit être pris en compte dans toute planification pédagogique, sportive et motrice, c'est pourquoi il

nous semble primordial d'encourager tout le monde à jouer et à profiter de tout le potentiel de développement que cette activité comporte. Nous proposons ci-dessous quelques-unes des nombreuses propositions existantes, en invitant les lecteurs à se référer à la bibliographie complémentaire citée dans cet ouvrage:

À la recherche du partenaire perdu: consiste à marcher dans la pièce, mais en se concentrant sur le son des applaudissements; suivez une instruction verbale simple pour trouver un partenaire et le rejoindre par une partie du corps. Par exemple, "main-main", "nez-nez". "pied-main". Tous les enfants cherchent un partenaire et le jeu ne reprend que lorsque chaque enfant a rejoint un ami.

La toile d'araignée: Dans ce jeu, une sorte de toile d'araignée faite de cordes solides est attachée à deux arbres, dans lesquels sont insérées des cloches. Les joueurs sont invités à traverser la toile d'araignée sans faire sonner les cloches, sinon ils recommencent.

Rêves élevés: cinq à sept joueurs s'agenouillent côte à côte, la tête touchant le sol, les épaules légèrement relevées. Sur leur dos se trouve un partenaire de sommeil. Au moindre bruit, le lit commence à avancer, se maintient et ne fait pas tomber le dormeur.

Toast caché: Un enfant se cache et les autres comptent jusqu'à vingt avant de partir à sa recherche. Celui qui le trouve se cache avec lui et le jeu continue ainsi jusqu'à ce que tout le monde, comme un paquet de toasts, se soit caché au même endroit, attendant d'être découvert par le dernier joueur.

Le ver qui marche: Dans un groupe de quatre participants au jeu, l'un se met à quatre pattes, un autre se place devant le premier et pose ses pieds sur ses épaules, en s'appuyant sur le sol avec ses mains, le troisième et le quatrième se rejoignent devant de la même manière. Dans cette position, le groupe doit couvrir une certaine distance sans qu'un de ses membres ne rompe la formation.

PARTIE II: Activités pré-sportives

Le mouvement des mains, des bras, des jambes, du torse, du cou, favorise une connaissance plus approfondie des différentes parties qui peuvent être différenciées avec des diagrammes segmentaires précis, base de la coordination d'actions plus complexes. Dans cette deuxième partie, nous présentons quelques exercices qui favorisent l'éducation par le corps et le mouvement selon deux axes fondamentaux: a) l'éducation du corps et du mouvement pour développer la motricité et b) l'éducation du corps et du mouvement pour cultiver des comportements sains.

Pour la réussite de chaque exercice, il est bon que la phase pratique soit précédée d'une période de temps consacrée à la concentration, qui peut être plus ou moins longue selon le contexte dans lequel les activités se déroulent. Une méthode de

base à cet effet, avant le début des activités réelles, pourrait être la suivante:

Allongé sur le dos sur le sol, les jambes et les bras étendus, les épaules éloignées de la tête (toujours détendues). Les jambes sont légèrement écartées et les paumes des mains sont posées sur le sol et légèrement éloignées des hanches. Les yeux restent fermés pendant toute la phase de concentration. A ce stade, le poids est complètement abandonné à la terre et la respiration commence, en imaginant tirer l'air du centre des jambes. L'air passe d'abord par le ventre, puis monte progressivement jusqu'à atteindre les clavicules. La respiration est instinctive, ne la forcez pas. Puis vous commencez à passer mentalement en revue toutes les parties du corps, des orteils à la peau de la tête, en vous assurant qu'elles sont détendues.

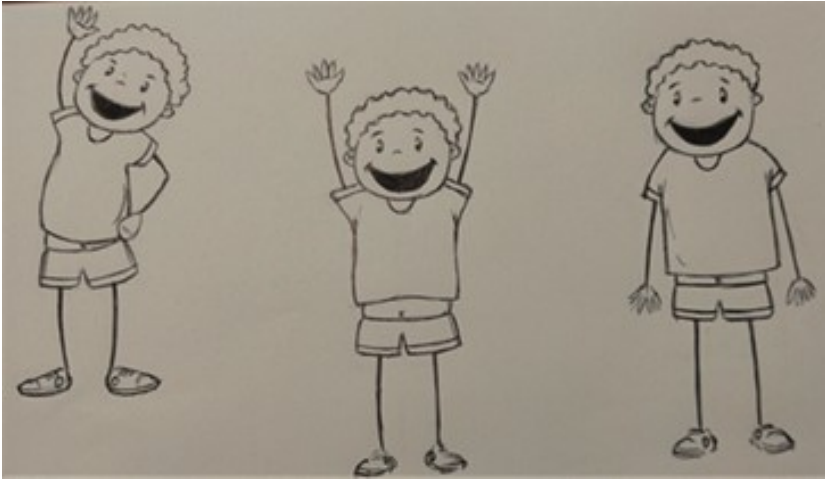
Jeux de mobilisation segmentés

Dans la première phase de cette série d'activités, les enfants sont alignés, bien espacés les uns des autres. Les instructions suivantes sont données:

Levez un bras, levez l'autre bras. À bas les bras	Lever une jambe, baisser la jambe, lever l'autre jambe, baisser la jambe.	Levez vos bras et pliez vos jambes, levez vos jambes et baissez vos bras.	Levez vos bras et écartez vos jambes, baissez vos bras et rapprochez vos jambes.
--	---	---	--

Figure 1

Levez un bras, levez l'autre bras. Bras inférieurs



Note: Dessin de Carlos Ramón Olano

Dans la deuxième phase, un enfant est placé en face de l'autre pour s'observer mutuellement en suivant les mêmes instructions que dans la première phase. Dans ce cas, la perception des modèles et des mouvements segmentaires est également produite par l'observation du mouvement de l'autre.

Jeux corporels

Ces activités, développées sous forme de jeux, permettent de stimuler par les sens et les mouvements une meilleure connaissance de son propre corps. Dans la petite enfance, on apprécie le fait de ramper, de rouler et de se déplacer à quatre pattes, et ces mouvements deviennent de plus en plus précis, différenciés et contrôlés.

Les instructions suivantes sont données:

Allongé sur le dos, les pieds contre le mur, poussez vos pieds aussi fort que vous le pouvez.	Allongé sur le sol, glissez sur le dos, en étendant et en pliant les jambes.	Assis, jambes pliées, glissez sur les fesses, les pieds à plat sur le sol, sans utiliser les mains.	Allongez-vous avec votre ventre sur le sol et glissez vers le bas avec vos mains.
---	--	---	---

Jeux expérimentaux

Grâce à ces activités, vous pouvez essayer différentes expériences motrices qui développent les capacités de coordination, le contrôle des mouvements et la précision des schémas moteurs globaux et segmentaires.

Avec du fil de laine, nous allons faire des tresses pour attacher les chevilles. Les instructions suivantes sont données:

S'allonger sur le sol et essayer d'atteindre des objectifs préalablement convenus. Rodar hacia delante y hacia atrás. Debout, les chevilles attachées ensemble, sautez pour atteindre un objectif. Faire des parcours rythmés: rouler au sol, sauter, rouler au sol, jusqu'à ce que le but soit atteint.

CONCLUSIONS

Comme le lecteur pourra l'apprécier dans cette première proposition, il s'agit d'une réflexion et d'une invitation à " se lancer " et à être encouragé à mettre en œuvre certaines de ces propositions ludiques. Que ce soit par le biais de jeux coopératifs, non compétitifs ou pré-sportifs, l'objectif est commun: l'éducation par le mouvement et le plaisir de jouer. Il existe de nombreuses activités que les lecteurs de cette proposition peuvent inventer eux-mêmes, avec une infinité de variations, d'adaptations ou de versions que l'éducateur ou les joueurs peuvent souhaiter réaliser. L'imagination et l'adaptation aux circonstances physiques, à la disponibilité des matériaux et aux possibilités existantes conduiront à la proposition et au développement de centaines de jeux. En fin de compte, c'est l'invitation au mouvement, à l'activité physique et pré-sportive et au partage du temps libre avec des pairs qui est à l'origine de cette proposition. Les avantages en matière d'éducation et de santé transcendent l'aspect physique, ce qui se traduira par des avantages pédagogiques et de socialisation de premier ordre. En outre, il s'agit également d'une proposition

d'éducation artistique à travers l'illustration et le dessin, avec lesquels - pour autant que l'on dispose des peintures et des matériaux nécessaires - il est même possible de créer des peintures murales sur les murs du centre social, des affiches ou des dessins de différentes tailles ou tout autre support visuel, ce qui permet d'inviter à jouer, ainsi que d'évoquer les moments heureux et ludiques partagés dans le jeu communautaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bantulà, J. & Payà, A. (2019). *Jugar: un derecho de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bantulà, J. (2004). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Cañabate, D., Colomer, J., & Olivera, J. (2018). Movement: A Language for Growing. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134, 146-155. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.11)
- Doyon, J. (2008). Motor sequence learning and movement disorders. *Current opinion in neurology*, 21(4), 478-483. <https://10.1097/WCO.0b013e328304b6a3>
- Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos*. Madrid: Pirámide.
- García Nozal, JA. (2007). *Juegos predeportivos para la educación física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Jowette, S. E., & Lavalley, D. E. (2007). *Social Psychology in Sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Kim, H. E., Avraham, G., & Ivry, R. B. (2021). The psychology of reaching: action selection, movement implementation, and sensorimotor learning. *Annual review of psychology*, 72, 61-95. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051053>

- Lengel, T., & Kuczala, M. (Eds.). (2010). *The kinesthetic classroom: Teaching and learning through movement*. Corwin Press.
- Orlick, T. (2008). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- Payà, A. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Payà, A. (2019). Revalorización y uso educativo de los juegos populares y tradicionales. En Senent, JM. (Coord.) *Recursos pedagógicos para la intervención socioeducativa en contextos interculturales bilingües latinoamericanos*. Valencia: Universitat de València, 207-223.
- Payà, A. y Senent, JM (2021). El patrimonio oral y lúdico de Senegal: un tesoro cultural de la memoria colectiva africana. En Senent, JM (Coord). *Recursos pedagógicos para el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal)*, Valencia: Universitat de València. 101-118
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., Bellucci, M. (2015). *Joy of moving*. Ferriera: Calzetti Mariucci Editore.
- Whitehead, J., Telfer, H., & Lambert, J. (Eds.). (2013). *Values in youth sport and physical education*. London: Routledge.

LA COOPÉRATION COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE ET MOTEUR DES RELATIONS SOCIALES

Xavier Senent Capuz

xavier.senent@gmail.com

Joan Maria Senent Sánchez

senent@uv.es

INTRODUCTION

Nous sous-estimons souvent le pouvoir du jeu. Je n'aime pas entendre l'expression "ce n'est qu'un jeu" et je comprends que dans de nombreux contextes, elle est dite avec de bonnes intentions et tente de lui donner l'importance relative qu'a un événement dans un jeu par rapport à tant d'autres choses. Cependant, le pouvoir du sport dans la société est là, capable de transmettre des messages très puissants, capable de mobiliser des millions de personnes et d'être un élément important de l'économie mondiale.

Le sport naît du jeu et pourquoi atteint-il cette puissance? En raison de l'élément ludique et de l'interaction qui en découle. Le jeu doit être un outil fondamental et un promoteur des relations sociales au sein de l'éducation et, bien sûr, nous ne parlons pas seulement d'activité physique lorsque nous faisons référence au

jeu, mais dans tout type de sujet, l'individu s'amuse et le processus est beaucoup plus riche sur le plan cognitif qu'avec d'autres méthodes.

La plupart des jeux sont soit coopératifs, soit compétitifs. En ce qui concerne cette dernière, dans la plupart des cas, la coopération s'exerce au sein d'une équipe en concurrence avec une autre équipe. C'est le cas dans de nombreux jeux sportifs et pré-sportifs. Nous avons également des jeux et des activités de coopération où il n'y a pas de compétition avec qui que ce soit, en tout cas seulement avec soi-même, mais où le but de l'activité est atteint grâce à la coopération de tous les membres.

Mais ces jeux et activités sont dans de nombreux cas un véritable apprentissage coopératif. L'apprentissage coopératif est un concept différent du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il est basé sur l'interaction entre divers apprenants qui, par groupes de 4 à 6, coopèrent pour apprendre sur un large éventail de questions différentes. Cet apprentissage est assisté par l'enseignant, qui dirige ce processus en le supervisant. Il s'agit donc d'un concept d'apprentissage non compétitif et non individualiste comme dans la méthode traditionnelle, mais d'un mécanisme de collaboration qui vise à développer des habitudes de travail en équipe, la solidarité entre pairs, et à ce que les élèves interviennent de manière autonome dans leur processus d'apprentissage.

Cet apprentissage s'appuie sur ces différents aspects:

- > Valoriser le potentiel éducatif des relations interpersonnelles dans tout groupe.

- > En considérant les valeurs de socialisation et d'intégration comme effectivement éducatives.
- > Dans l'apprentissage par le déséquilibre, dans la théorie du conflit socio-cognitif.
- > En augmentant les performances académiques.

Et elle requiert quelques fonctions de base de la part des membres du groupe qui exercent cette activité:

- Convenez de ce qui doit être fait.
- Décidez de la manière dont vous allez procéder (méthodologie et supports) et de ce que chacun va faire.
- Se mettre d'accord sur certains des rôles de base (coordination, secrétariat, etc.).
- Effectuer les travaux ou tests individuels correspondants.
- Discutez des caractéristiques de ce que chaque personne fait ou a fait, selon des critères préétablis, soit par l'enseignant, soit par le groupe lui-même.
- Évaluation collective des résultats, selon des critères préalablement établis.

Ainsi que l'apparition de différents rôles au sein du groupe qui doivent être assumés par les membres afin d'assurer le succès de l'activité et, par conséquent, de l'apprentissage. L'établissement des rôles doit être interconnecté et faire l'objet d'une rotation entre les membres de chaque groupe, bien que

dans de nombreux cas, il existe une certaine spécialisation des rôles qui facilite l'efficacité du groupe. Parmi eux, les plus importants sont.

Secrétaire: responsable de la synthèse des principales conclusions ou réponses générées par le groupe. Il/elle écrit les décisions du groupe et édite le rapport des travaux.

Le coordinateur: s'assure que tous les membres peuvent dire explicitement comment ils sont arrivés aux conclusions ou aux réponses. Demandez aux membres du groupe de faire le lien entre les nouveaux concepts et les nouvelles stratégies et la matière apprise précédemment. Assurez-vous que le groupe collabore de manière appropriée.

Chercheur-chercheur de ressources: obtient les matériaux dont le groupe a besoin. Communiquer avec les autres groupes et l'enseignant.

Facilitateur: renforce les contributions des membres.

Collaborateur: contribue au travail individuel du groupe et se connecte aux autres membres pour réaliser le travail de groupe.

L'apprentissage coopératif aide à développer les quatre piliers de l'apprentissage que Delors (1996) a énoncés dans son rapport pour l'Unesco, l'éducation détient un trésor: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre avec les autres. De cette façon, en suivant les quatre piliers, nous pouvons établir les caractéristiques suivantes de l'apprentissage coopératif:

Apprendre à connaître

- > Accroître leurs connaissances et découvrir et comprendre progressivement la variété et la complexité du monde.
- > Éveiller la curiosité intellectuelle.
- > Stimuler le sens critique.
- > Acquérir une autonomie plus grande et progressive.

Pour cela, nous pouvons élaborer les propositions suivantes:

- > Lien avec les idées précédentes sur le sujet.
- > Activités de motivation: il s'agit d'activités qui peuvent inciter les élèves à focaliser leur attention et à éveiller leur intérêt pour ce qu'ils vont apprendre.
- > Activités pour la compréhension et l'internalisation du contenu
- > Stimuler la recherche et la découverte.

Apprendre à faire

- > Les apprenants doivent être capables de transformer leurs connaissances en outils.
- > Il est nécessaire d'établir un équilibre approprié entre l'apprentissage pratique et théorique, en cherchant toujours à résoudre les problèmes.
- > Une activité qui facilite ce type d'apprentissage est le travail en groupe ou l'élaboration de projets de manière

collective, stimulant ainsi la coopération, la responsabilité, la solidarité, la rencontre, entre autres aspects pertinents.

Apprendre à être

Détermine les valeurs dominantes que l'apprenant doit développer:

- > responsabilité,
- > engagement,
- > faire face à l'adversité,
- > l'adaptation aux autres.

Il met en évidence les attitudes à développer dans cet apprentissage:

- > créatif
- > rigoureux
- > systématique
- > flexible
- > patient
- > amical
- > ouvert d'esprit

Apprendre à vivre avec les autres

Ce qui rend nécessaire d'améliorer les exercices de:

- > Coopération
- > Communication
- > Résolution de conflits
- > Prise de décision par accord
- > Confiance
- > La prise en charge des rôles dans le groupe

LES FONCTIONS NÉCESSAIRES AU NIVEAU DU GROUPE POUR DÉVELOPPER LE TRAVAIL COOPÉRATIF

En suivant l'approche de Simon-Albert, nous allons passer en revue les fonctions qui sont habituellement développées dans les groupes dans le cadre de leurs mécanismes d'action. Au cours des cinq étapes que traverse un groupe - initiation, connaissance interpersonnelle, définition du style de groupe, conflits et efficacité - trois fonctions doivent être assurées dans un groupe pour qu'il atteigne son double objectif opérationnel et relationnel:

- > Au niveau de la production, la fonction de clarification.
- > Au niveau de la procédure, la fonction de contrôle.
- > Au niveau relationnel, la fonction de relaxation.

Fonction de clarification

Son objectif est d'accélérer la production du groupe. Le contenu du travail de groupe est défini par la réalisation des objectifs fixés. Il est donc important qu'ils soient bien définis. Pour cela, il faut que les messages qui sont transmis par les différents membres du groupe soient bien compris par tous. Souvent, un message est écouté en fonction de la personne qui le dit, plutôt qu'en fonction de son contenu. C'est pourquoi il est utile de reformuler le contenu d'un message, ce qui permet d'augmenter la capacité d'écoute des auditeurs, d'assurer la fidélité à la réalité groupale du moment et d'aider l'orateur, qui a besoin de préciser ce qu'il vient de dire en fonction de l'attitude d'écoute de ses compagnons.

Un autre aspect de cette fonction est celui de la personne qui joue habituellement le rôle de secrétaire. On pense souvent que cette fonction consiste à noter les accords conclus, ce qui est vrai, mais on oublie que cette fonction doit surtout rappeler ces accords au groupe au bon moment pour éviter que le groupe rediscute des aspects déjà décidés et, d'autre part, pour être au courant de l'avancement de la tâche en cours.

Fonction de surveillance

Cette fonction est normalement assurée par le coordinateur du groupe, bien que dans les grands groupes, le rôle du modérateur soit souvent établi comme distinct du premier, dans le but de stimuler et de soutenir les membres. Il est nécessaire

de faciliter la participation, en invitant les "silencieux" à prendre la parole au moment opportun, et en retenant d'une certaine main gauche ceux qui monopolisent la communication.

Cette personne est généralement aussi celle qui contrôle le temps disponible pour le groupe, car lorsque le groupe répète plusieurs fois le même problème, cela crée un sentiment d'impuissance et de désespoir face à l'absence de progrès dans le travail. Cependant, il ne faut pas non plus être esclave du temps, car cette situation, courante dans les groupes "formels", crée un sentiment d'impossibilité d'approfondir les questions et les relations entre les personnes.

Fonction de relaxation

Les tensions et les conflits sont inévitables dans la vie d'un groupe. La fonction de désescalade est vitale pour le fonctionnement du groupe et pour le sentiment d'intégration de ses membres. Un groupe en conflit permanent dépense d'énormes énergies pour essayer de résoudre ces conflits ou, en ce qui concerne ses membres, pour essayer de se défendre contre les attaques des autres. Une bonne solution consiste à intéresser les participants et à favoriser l'hilarité et le sens de l'humour à certains moments.

Face à un conflit, le groupe a généralement deux options:

- a) Elle le garde dans l'ombre, le cache et montre aux autres qu'il n'existe pas.
- b) Elle y fait face par le dialogue entre ses membres.

Dans le premier cas, le groupe cache une bombe à retardement et les relations entre les membres du groupe sont empoisonnées. Les zones cachées de la "fenêtre de Johari" ont été élargies et les membres du groupe tentent de dissimuler leurs idées et leurs sentiments.

Dans le second cas, les idées doivent être objectivées, afin de distinguer le contenu de la charge socio-affective. Très souvent, les conflits ne sont pas tant motivés par une confrontation idéologique que par des questions socio-affectives et méthodologiques.

Lorsque l'atmosphère est tendue, sans que les causes exactes du temps soient connues, il semble approprié de permettre aux participants d'exprimer ce qu'ils ressentent à ce moment-là. Les sentiments exprimés sont plus faciles à gérer au sein du groupe.

Un groupe mature est un groupe qui prend en compte les différents niveaux de participation. Un groupe dans lequel les rôles sont polyvalents et dont les membres sont prêts à assumer différents rôles en fonction des besoins du groupe à un moment donné.

La relaxation est l'une des fonctions fondamentales de l'animateur dans le groupe. Elle ne s'oppose pas à la réalisation des objectifs, mais y contribue, même si elle nécessite de ne pas se laisser entraîner par la voie facile de l'hilarité ou de la digression permanente. Lorsque cela se produit, l'animateur se souvient du travail prévu. Même si cela peut sembler couper, il

exerce à ce moment-là sa fonction de facilitateur social comme nous l'avons vu au début de cette section.

L'apprentissage coopératif

Dans l'apprentissage coopératif, les activités proposées aux élèves sont basées sur la coopération. Les objectifs d'apprentissage sont atteints en s'assurant que les apprenants travaillent seuls pour les atteindre en soutenant les autres membres de leur groupe. Les objectifs sont donc partagés.

Selon Tardif (2009): "l'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui implique le soutien et l'aide mutuels des élèves, par la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédures préétablies, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire".

Conditions d'application.

Selon Tardif (2009), le concept central de l'apprentissage coopératif repose sur des principes fondamentaux:

- > Interdépendance positive
- > Responsabilité individuelle
- > Les compétences de coopération
- > L'évaluation du fonctionnement du groupe
- > L'interaction en classe

- > L'importance de la tâche pour laquelle la coopération a une valeur ajoutée
- > Un climat favorable
- > L'objectif commun

L'organisation de l'enseignement nécessite des changements dans la gestion de la classe, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'apprenant. En effet, une bonne préparation, une bonne connaissance des élèves de la classe et leur compréhension des avantages de l'apprentissage coopératif sont nécessaires. Les outils pédagogiques et les conditions matérielles doivent également être adéquats (Aylwin, 1994). Le rôle de l'enseignant est celui d'un facilitateur et parfois d'un médiateur. L'enseignant ne doit intervenir dans un groupe que lorsqu'il y a une impasse. L'enseignant doit veiller à ce qu'une dynamique de groupe positive soit maintenue. L'enseignant doit préparer les élèves en classe en leur enseignant des compétences de coopération et d'autorégulation afin que chacun puisse participer au groupe. Les élèves travaillent ensemble et s'entraident pour atteindre un objectif commun. C'est le sentiment d'appartenance à un groupe qui crée un sentiment de confiance (Howden, 1997).

Deux concepts importants de l'apprentissage coopératif sont l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle. L'interdépendance positive s'exprime par le lien entre les membres du groupe. Ce lien exerce une forme de pression sur eux pour qu'ils décident de coopérer. L'enseignant, en fixant les objectifs, les récompenses, les tâches, les rôles, les forces

externes ou l'environnement de travail, a le contrôle sur l'interdépendance des groupes (Howden et Kopiec, 2000).

Le complément de l'interdépendance positive est la responsabilité individuelle. Chaque membre du groupe est responsable de l'exécution d'un travail et doit être en mesure de démontrer son effort.

Dans cette optique, nous allons proposer quelques activités et jeux coopératifs comme exemples de différents types de coopération entre les membres du groupe. Nous proposons une typologie variée d'activités, en commençant par un jeu mystère, de nature policière et en terminant par des jeux coopératifs de nature pré-sportive, pratiqués en prélude au sport, juste pour la pratique tactique et la collaboration entre les membres du groupe, en passant par des jeux coopératifs, conçus dans le but d'obtenir une meilleure relation et un meilleur travail d'équipe entre les individus.

L'AFFAIRE DU NAVIRE DÉTOURNÉ

Objectifs:

- > Analyser la capacité d'organisation du groupe dans les tâches coopératives.
- > Observer les attitudes qui favorisent et entravent la coopération.
- > Étudier les répercussions des styles de communication dans les tâches de coopération de groupe.

Stade du groupe: Définition du style de groupe.

Nombre de participants: Groupes de 6 à 10 personnes.

Âge approprié: À partir de l'adolescence.

Durée: 60'.

Lieu de développement: Il convient à une grande pièce ou à l'extérieur. Il est pratique qu'ils aient la possibilité d'utiliser un tableau noir ou un papier continu, ou au moins une table. Il est conseillé que les différents groupes travaillent dans des lieux différents.

Matériaux: Papier ou papier continu, feutres.

Exercices analogues: Le mystère de l'enlèvement, Le mystère de la caissière (Pallares, 1977), Résoudre un problème (Simon - Albert 1975).

Attitudes améliorées: Organisation du groupe. Interaction, Communication interpersonnelle, Coopération.

Description:

1. On introduit l'activité en lisant les informations communes de la fiche suivante et en rappelant les objectifs du travail.
2. Insistez sur la consigne suivante: votre travail consiste à décider qui, parmi les personnes arrêtées par la police, est le plus susceptible d'être le kidnappeur.

Pour ce faire, chaque membre du groupe disposera de certaines informations que ses collègues ne connaissent pas. Ces informations peuvent être rendues publiques lorsque vous pensez qu'elles contribuent à faire avancer le travail du groupe, et vous pouvez les réserver jusqu'au moment où vous le jugez opportun, si vous pensez que la discussion du groupe n'a rien à voir avec les informations dont vous disposez. Vous avez 30 minutes.

3. Les informations générales et spécifiques sont distribuées à chaque membre du groupe.
4. L'animateur rencontre les observateurs, les répartit en groupes et indique le travail attendu, en marquant deux lignes d'observation: la première consiste à noter l'avancement du travail toutes les 5 minutes et la seconde consiste à observer les différents rôles qui apparaissent dans le groupe: coordinateur, secrétaire, silencieux, etc.
5. A la fin des 30 minutes, une table ronde est organisée pour vérifier la situation des groupes. En fonction de l'âge et de la participation ou non à l'œuvre, cette durée peut être prolongée de 15' supplémentaires.
6. A la fin du travail, l'analyse est effectuée comme décrit dans la section suivante.
7. L'exercice doit se terminer par une explication de la solution.
8. Les comportements analysés et leurs résultats sont transférés dans la vie quotidienne du groupe.

Exploitation pédagogique:

Dans l'analyse de la simulation, procédez comme suit

1. Les observateurs lisent leur rapport, qui est ensuite clarifié par les membres du groupe observé.
2. L'animateur, en recueillant les différentes observations, souligne quels rôles et comportements sont apparus au cours du travail et quelles ont été leurs conséquences.
3. ces conséquences sont rapportées au travail que le groupe a dû faire, en montrant celles qui l'ont favorisé et celles qui l'ont rendu plus difficile.
4. Les comportements analysés sont transférés à la situation du groupe dans sa vie réelle, en analysant si les mêmes comportements apparaissent et en insistant sur la nécessité d'éviter ceux qui ont entravé le travail et d'insister sur ceux qui l'ont favorisé.

Observations:

Pour l'analyse, il importe peu que le groupe n'ait pas terminé le travail, ni même son résultat. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir comment cela a été fait.

L'AFFAIRE DU BATEAU DÉTOURNÉ - INFORMATIONS

Un navire faisant route entre Marseille et Ajaccio (Corse) a été détourné après que le capitaine ait été retenu et menacé de faire exploser une bombe qu'il transportait. Le navire a été dérouté vers le port de Mahon (Minorque) où le pirate de l'air a réussi à s'échapper en sautant dans l'eau près du port.

Les passagers ne l'ont jamais vu de près et seuls le capitaine et certains membres de l'équipage ont pu le voir, alors qu'il portait à tout moment un bas sur la tête qui déformait ses traits. Il portait des vêtements larges et encombrants et communiquait toujours par notes écrites.

À partir de la description générale du pirate de l'air faite par l'équipage, la police a établi un portrait-robot et, dans l'après-midi du lendemain du détournement, elle a arrêté pour les interroger huit personnes (quatre hommes et quatre femmes) qui correspondaient largement à ce portrait-robot.

Votre travail consiste à déterminer laquelle des personnes arrêtées par la police est la plus susceptible d'être le kidnappeur. Pour ce faire, chaque membre du groupe disposera de certaines informations que ses collègues ne connaissent pas. Ces informations peuvent être rendues publiques lorsque vous pensez qu'elles contribuent à faire avancer le travail du groupe, et vous pouvez les réserver jusqu'au moment où vous le jugez opportun, si vous pensez que la discussion du groupe n'a rien à voir avec les informations dont vous disposez.

Le temps imparti pour le travail est de trente minutes. Il y aura un observateur dans le groupe qui prendra des notes sur le

travail effectué afin de les utiliser dans l'analyse de l'exercice. Cette personne ne participe pas au travail et ne peut intervenir avec aucune information.

Informations à distribuer entre les participants à l'exercice.

1. Le navire est arrivé dans le port de Mahón dans la nuit du 23 juin.
2. Un groupe de jeunes célébrant la "Nit de Sant Joan" sur la plage de Turonet a trouvé des vêtements mouillés, bien faits et peu utilisés.
3. Carles Ferris est un biologiste minorquin spécialisé dans les tortues de mer. Pendant la dernière semaine de juin, il passe la nuit sur la plage de Turonet en attendant l'éclosion des œufs. Au petit matin du 24, il a observé une personne qui sortait de la mer.
4. Sheila Abderramiz est une artiste peintre qui, dès les premières lueurs du jour le 24, réalisait une aquarelle marine sur les rochers entourant la plage de Turonet. Interrogée par la police, elle a répondu qu'elle n'avait rien vu d'étrange ce matin-là.
5. Luciana Tomassi et Mariella Linati sont deux amies d'Alghero (Sardaigne) qui se trouvaient sur le bateau de retour au pays via la Corse. Lorsque le bateau a accosté à Mahon, ils sont allés rendre visite à leurs tantes et cousins qui vivaient dans cette ville, débarquant pour la première fois sur cette île tôt le matin.

6. Paco Gisbert est un jeune Valencien qui s'est installé à Mahón pour rendre visite à sa petite amie. Le 24 au matin, il déjeune au bar "Ca Sento" où il rencontre Jean Claude Benoit, un Marseillais contrebandier de tabac, une vieille connaissance de la police.
7. Elisabet Capdevila, étudiante en botanique, se promène sur les plages de Minorque pour analyser les différents types d'algues. La nuit de San Juan, elle a dîné sur la plage avec Carles Ferris, qu'elle a rencontré à la faculté.
8. Jean Claude Benoit est détenu à Aix-en-Provence depuis six mois, et est actuellement en liberté provisoire dans l'attente de son procès, devant se présenter au tribunal chaque semaine.
9. Le kidnappeur a les cheveux noirs, les yeux noirs et la peau tannée par le soleil méditerranéen.
10. Sheila Abderramiz vit près du port. Dans son quartier, elle est très populaire auprès des enfants à qui elle distribue des bonbons. La semaine dernière, elle leur a manqué, car lorsqu'ils sont allés la chercher dans l'après-midi, les enfants ne l'ont pas du tout trouvée.
11. Mariella Linati est une brune aux yeux noirs, généralement cachés sous de grosses lunettes.
12. La famille de Luciana Tomassi était très heureuse de la voir, car elle ne la connaissait que par des photos. Ses cousins s'amuse de l'accent avec lequel elle parle catalan.

13. La plage de Turonet a une partie de sable fin et une autre partie de falaises qui cachent des grottes marines, autrefois un refuge pour les pirates.
14. Le propriétaire du bar "Ca Sento" a fait remarquer à sa femme que le bar avait besoin d'un nettoyage en profondeur car il y avait une forte odeur de salpêtre.
15. La petite amie de Paco Gisbert était très inquiète car le 21, elle a appelé la maison de son petit ami à Xilxes (Castelló) et ses parents lui ont dit qu'il était parti depuis une semaine pour lui rendre visite, sans qu'elle ait eu de nouvelles pendant ce temps.
16. Carles Ferris avait donné rendez-vous à Elisabet Capdevila chez elle le 22 au soir pour discuter d'un article qu'ils voulaient publier dans une revue scientifique. Elle l'a attendu pendant deux heures mais il ne s'est pas montré, ce qui a surpris ses parents car il était connu pour être très formel.
17. La petite amie de Paco l'avait trouvé très nerveux chaque fois qu'ils avaient parlé ces dernières semaines. Interrogé à ce sujet, il a toujours donné des réponses très vagues.
18. Pepe "El Farero" était chargé de l'entretien du phare de l'"Illa del Drac" situé à la sortie du port de Mahón. Il a passé l'après-midi du 23 à vérifier le mécanisme du phare.
19. Quand Elisabet a demandé à Carles pourquoi il n'était pas venu à la réunion prévue, il lui a répondu qu'il s'occupait de certains nids et qu'il ne pouvait pas lui

dire parce que son téléphone portable n'avait plus de batterie.

20. La semaine précédant San Juan, Sheila avait rendu visite à ses parents à Lyon. Elle est arrivée à l'aéroport de Palma dans l'après-midi du 23, juste à temps pour prendre le dernier ferry pour Mahón.
21. Dans le quartier du port de Mahón, Pepe "El Farero" a toujours été soupçonné d'avoir des contacts avec la mafia.
22. à la mi-juin, Paco et Jean Claude avaient tenté de voler une cargaison de tabac sur une péniche du Rhône. Découverts par l'équipage, ils se sont enfuis et ont été poursuivis par la police. Ils ont décidé de se séparer et de se retrouver à la Fiesta de Sant Joan à Minorque où Paco espérait trouver un logement dans une ferme appartenant à sa petite amie.
23. Paco Gisbert s'est toujours plaint qu'en tant que roux, il lui était impossible de passer inaperçu. C'est pourquoi il a teint ses cheveux en noir.
24. Le matin du 24, la police a trouvé un bateau à la dérive avec un paquet de 50 kg de marijuana, près du phare de "l'illa del Drac".
25. 25) Paco a été engagé comme moniteur de plongée à bord d'un yacht qui s'est rendu des Columbretes à Minorque pendant la semaine du 16 au 23 juin, en arrivant au port de Mahón l'après-midi de ce dernier jour.

Solution: Jean Claude Benoit. Il est le seul à ne pas avoir d'alibi.

AUTRES JEUX ET ACTIVITÉS

Traverser la rivière

Cette dynamique, en plus d'être très amusante et de présenter de nombreuses variantes, encourage la collaboration entre tous les membres du groupe. Elle peut comporter un élément de compétition si elle est pratiquée contre d'autres groupes, mais d'après l'expérience de cette activité, la compétition renforce l'effort mais n'encourage pas les mauvais comportements parmi les participants.

Développement.

Le déroulement de l'activité est le suivant: On constitue des équipes égales en nombre de personnes par groupe, avec pour objectif de se rendre d'un point A à un point B sans pouvoir toucher le sol avec un matériel donné et l'objectif est atteint lorsque toute l'équipe parvient à se rendre au point B et on peut même dire qu'il est nécessaire qu'elle arrive avec tout le matériel.

Il existe de nombreuses variantes de ce jeu:

- > N'utiliser que le matériel qui leur est donné.

- > Encouragez la créativité en laissant un groupe utiliser son propre matériel (vêtements, chaussures) si c'est de sa propre initiative.
- > Pénaliser lorsqu'un membre de l'équipe touche le sol en revenant au début ou seulement le membre qui a touché le sol.
- > Pénaliser lorsqu'un membre de l'équipe touche le sol, ce qui l'empêche de continuer (par exemple en lui bandant les yeux ou en lui attachant les pieds de sorte que le reste de l'équipe doit l'aider car il lui est plus difficile de se tenir debout tout seul).

L'important est d'encourager le travail d'équipe et de faire comprendre que personne ne peut être laissé de côté et que l'objectif n'est pas atteint tant que tous les membres de l'équipe n'ont pas atteint l'autre côté.

Matériau.

Ce qui est distribué à chaque groupe pour pouvoir traverser l'espace et qui est toujours le même pour chaque équipe. Tapis, nattes, cerceaux, tissus, cordes, chariots... différents types de matériaux peuvent être utilisés pour différentes situations.

L' Ambulance

Un autre jeu amusant qui encourage la coopération et les relations entre les participants est l'ambulance.

Développement.

Dans ce jeu, les groupes de sept ou huit personnes sont idéaux et il consiste à allonger quelqu'un sur un tapis et à le transporter d'un point A à un point B. Le nom du jeu s'appelle l'ambulance parce que le joueur sur le tapis doit arriver sain et sauf au point B. À ce moment-là, la personne allongée sur le tapis est changée pour le rôle du patient sur le tapis, de sorte que tout le monde prend le rôle du patient sur le tapis. À ce stade, la personne qui était allongée est changée, de sorte que chacun prend le rôle du patient dans l'ambulance. Le jeu se termine lorsque tous les joueurs se sont mis dans la peau du patient. Il est important que chacun participe en portant le tapis et qu'il y ait suffisamment de joueurs pour être assez forts pour le faire.

Il peut être joué avec d'autres équipes dans une course de relais compétitive ou avec un seul groupe.

Matériau.

Les nattes, mieux si elles sont consistantes, afin de pouvoir être ramassées plus facilement et de répartir le poids du corps du patient.

Le village

Dans ce jeu, nous travaillons sur la collaboration entre tous les membres afin d'atteindre un bien commun.

Développement.

Des rôles sont donnés à tous les participants pour réaliser une dynamique de groupe, par exemple des métiers (commerçant, chauffeur, enseignant, agriculteur, sportif, journaliste...) chaque personnage reçoit des objets et d'autres liés à ses compétences et d'autres qu'il doit réaliser et individuellement il doit négocier avec les autres personnages, changer les choses pour les réaliser mais pour réussir dans le jeu, il ne faut pas seulement une réussite individuelle mais aussi une réussite de groupe.

Par exemple, des fonds seront alloués à tout le village pour une nouvelle route, un centre sportif, une école..., lorsque tous les membres auront atteint leurs objectifs.

Ainsi, les participants doivent se parler individuellement pour échanger des objets afin que chacun atteigne l'objectif individuel et donc la réussite collective.

La difficulté de la dynamique peut être adaptée aux capacités des participants. Le travail de la personne qui conçoit la dynamique est très important pour s'assurer que tout peut être réalisé et pour favoriser la communication entre les acteurs.

Matériau.

Le jeu peut être joué sans équipement, mais je pense qu'il est beaucoup plus puissant lorsqu'il est joué avec de l'équipement afin que les échanges soient plus réels.

Baby-foot humain

Dans ce jeu, nous travaillons sur la coopération entre les joueurs, en les réunissant comme s'il s'agissait de figurines de baby-foot reliées par une barre métallique. C'est intéressant parce que les différences entre ceux qui jouent le mieux et ceux qui jouent le moins bien s'équilibrent et parce que, lorsque les différentes lignes sont réunies, chacun doit se coordonner pour passer d'un côté ou de l'autre.

Développement.

Les participants sont répartis en deux équipes, par exemple deux équipes de 10 personnes, sur un terrain de football couvert ou similaire. Chaque équipe est divisée en 4 postes. Le gardien de but, qui est libre et joue normalement, la ligne de défense, les milieux de terrain et les attaquants. Ces trois lignes se tiennent déjà la main et ne peuvent se déplacer qu'horizontalement, simulant ainsi les joueurs d'un baby-foot.

Pour rendre le jeu plus dynamique, lorsque la balle sort du terrain, ce sont les organisateurs qui remettent la balle en jeu et pour rendre le jeu plus amusant, je recommande de jouer avec deux ou trois balles et si elles peuvent être de tailles différentes, tant mieux, à la fin on compte le score entre une équipe et l'autre.

Matériau.

Un terrain de football couvert ou similaire, et des ballons pas trop durs, s'ils peuvent être en caoutchouc ou en mousse, c'est encore mieux.

Ne laissez pas la balle tomber

Ce jeu encourage la collaboration et la coordination entre les participants, en recherchant un objectif commun pour l'ensemble du groupe.

Développement.

Des groupes de 8 ou 10 personnes jouent avec un parachute (qui est un tissu avec des bandes de différentes couleurs avec un trou au milieu), ou alternativement, vous pouvez jouer avec des draps. Une balle est placée au centre et le but est de coordonner les participants pour que la balle ne tombe jamais dans le trou central ou sur les bords. Si un parachute est utilisé, l'organisateur peut donner des instructions depuis l'extérieur. La coordination entre les participants pour serrer et desserrer le tissu afin que la balle ne tombe pas est essentielle et la tâche devient plus difficile s'ils ajoutent des tâches supplémentaires en plus d'empêcher la balle de tomber.

- > Par exemple, la balle vers la bande rouge.
- > Échangez les places entre les deux joueurs (ils passent sous le parachute et les autres participants doivent serrer le parachute pour qu'il ne tombe pas pendant qu'ils échangent leurs places en dessous).
- > Échangez le ballon entre plusieurs équipes. S'il y a plusieurs groupes, vous pouvez passer le ballon d'un groupe à l'autre, ou même essayer d'échanger le ballon.

Matériau.

Parachutes ou draps et balles.

Chaises

Le jeu renforce la confiance, le contact et le travail d'équipe entre les participants.

Développement.

En groupe de quatre, le plus amusant est de le faire avec deux groupes en même temps. Quatre chaises sont placées en carré à un mètre de distance, pas toutes orientées dans la même direction, de sorte que tous les joueurs ont les fesses sur la chaise mais se penchent en arrière et posent leur tête sur les cuisses d'un autre joueur. Former un carré.

Une fois que les quatre membres du groupe sont assis et se penchent en arrière de cette manière. La personne chargée de diriger le jeu va retirer les chaises petit à petit et les joueurs doivent résister sans que la structure ne tombe jusqu'à ce que finalement les quatre chaises aient été retirées. Le but est de tenir jusqu'à ce que la dernière chaise soit enlevée et si deux groupes jouent et réussissent tous les deux, voyez lequel peut tenir le plus longtemps.

Matériau.

Quatre ou huit chaises identiques.

Nœud humain

Encourage la communication et le contact entre les participants ainsi que le leadership et la résolution de problèmes chez la personne chargée de dénouer le nœud.

Développement.

On fait un cercle avec tous les membres du groupe, s'ils sont nombreux, on peut faire plusieurs cercles. Les participants se tiennent les mains et l'organisateur du jeu choisit certaines personnes pour passer sous les mains des autres, puis à l'intérieur, puis à l'extérieur, formant ainsi un nœud humain. Un participant se trouve à l'extérieur du cercle et doit montrer aux autres où ils doivent aller et ce qu'ils doivent faire pour défaire le nœud et revenir au point de départ du cercle.

Matériau.

Il ne nécessite aucun matériel

Extracteur d'oignons

Il encourage le contact entre les participants et le travail en équipe.

Développement.

Un jeu très amusant, dans lequel on travaille la confiance et la cohésion du groupe. Le grand groupe est divisé en deux sous-groupes, ces groupes doivent s'asseoir séparément sur le sol en

file indienne et les personnes de chaque groupe se serrent les unes contre les autres aussi fort que possible.

Chaque groupe a un joueur de départ qui ne s'assoit pas sur le sol avec les autres participants. Ce joueur est le tireur d'oignons, car il simule ce qu'il faut faire pour arracher un oignon du sol.

Il doit séparer les personnes de l'autre équipe de sa rangée, logiquement il ne peut pas frapper, il peut seulement tirer une personne pour la séparer du groupe, le travail de son équipe est de le tenir fermement pour qu'il ne soit pas séparé.

Lorsqu'une personne est séparée de son groupe, elle aide le tireur d'oignons de son groupe à séparer les personnes de l'autre groupe. Le jeu se termine lorsqu'il ne reste plus qu'un seul joueur dans un groupe.

Matériau.

Aucun équipement n'est requis.

Entrée de la fête

L'imagination, la pensée latérale et le travail de groupe sont travaillés, car pour que le jeu soit réussi, tout le monde doit trouver un moyen d'y entrer, car soit tout le monde y entre, soit personne n'y entre.

Développement.

Tous les participants sont assis en cercle et une personne à l'extérieur du cercle dirige le jeu. Les participants doivent poser des questions à cette personne à tour de rôle, au fur et à mesure qu'ils s'assoient, pour savoir s'ils peuvent ou non participer à la fête, et la personne qui mène le jeu répond par oui ou par non. L'objectif est que tous les participants découvrent les instructions afin qu'il y ait un cercle complet avec les réponses Oui aux questions et que tout le groupe puisse entrer dans la fête.

Exemples de questions.

Est-ce que je peux venir en portant des pantoufles, est-ce que je peux venir en sautant, est-ce que je peux venir en mangeant, est-ce que je peux venir en mangeant...?

La personne qui mène le jeu doit suivre une ligne directrice pour répondre à ces questions, par exemple, les questions doivent porter sur elle-même ou sur la personne assise deux sièges plus à droite?

Matériau.

Aucun matériel n'est nécessaire.

L'orchestre

Dans ce jeu, nous travaillons sur l'expression corporelle, le leadership et l'acceptation des rôles dans un groupe.

Développement.

On retire une personne du groupe qui aura pour tâche de deviner qui est le chef, le conducteur de l'orchestre. Lorsque cette personne est dehors, le reste du groupe se réunit et décide qui sera le chef d'orchestre. Cette personne devra imiter le jeu d'un instrument et le reste de l'orchestre devra répéter ses mouvements. La personne qui ne sait pas qui est le chef d'orchestre, essaie de deviner qui c'est en observant attentivement tout l'orchestre, en cherchant l'origine au moment du changement d'instrument.

La disposition de l'orchestre peut être circulaire ou tous se faisant face comme un orchestre, selon le degré de difficulté pour rendre la tâche plus ou moins difficile à la personne qui doit deviner.

Matériau.

Cela peut se faire sans matériel, mais il est également possible de distribuer le même matériel à tous les membres et de l'utiliser de différentes manières.

A la recherche de mon peuple

Ce jeu fait travailler la communication entre les participants, le travail cognitif et la pensée latérale, idéal pour une initiation ou une présentation de groupe.

Développement.

La personne qui mène le jeu explique au groupe qu'ils commencent tous séparément et qu'ils doivent trouver un point commun pour se rejoindre jusqu'à ce qu'ils se retrouvent tous dans les groupes préalablement conçus par l'organisateur du jeu.

Ce qu'ils ont en commun peut faire référence à de nombreuses choses, par exemple les goûts, quelque chose dans leurs vêtements qu'ils ont en commun, les dates de naissance, les voyelles de leurs noms...

Une fois que l'explication est terminée et que le jeu commence, les joueurs se réunissent et vont voir le maître du jeu, qui ne répond que par Oui ou par Non, il est donc idéal de commencer à former des paires et de réfléchir à ce qu'ils ont en commun lorsqu'ils ont le Oui pour chercher d'autres personnes et ajouter des personnes au groupe. Pour ce faire, ils devront se poser des questions les uns aux autres. Le jeu se termine lorsque tous les groupes parviennent à se réunir comme l'organisateur du jeu l'avait prévu.

Matériau.

Le jeu peut être joué sans aucun matériel, juste un espace pour que les joueurs puissent se déplacer et se poser des questions.

Les nœuds

Prenez une longue corde et faites un nœud tous les 1 mètre environ. Il doit y avoir un nœud pour chaque joueur. Si vous avez plus de six enfants dans le groupe, vous pouvez avoir plusieurs cordes et donc plusieurs groupes. Placez la corde sur le sol ou sur une table en ligne droite et dites aux enfants que chaque joueur devra défaire un nœud de la corde. Demandez ensuite aux joueurs de ramasser la corde, en veillant à ce que chaque joueur ait une main de chaque côté d'un nœud. Ils doivent défaire les nœuds sans faire tomber la corde.

Il faut généralement du temps pour qu'ils comprennent comment défaire les nœuds. Certains groupes peuvent se retrouver avec plus de nœuds qu'avant le début du jeu. Donnez-leur le temps de relever le défi. Sachez que les joueurs peuvent être amenés à avoir des contacts physiques étroits entre eux pendant le jeu.

Continuum

La taille idéale du groupe est de 6 à 10 personnes pour ce jeu coopératif destiné aux 6-12 ans. S'il y a plus de personnes, divisez-les en deux groupes ou plus. Choisissez ensuite un thème et demandez au groupe de s'organiser pour créer un continuum: du plus petit au plus grand, du plus clair au plus foncé, du plus jeune au plus vieux, du plus vieux au plus récent, et ainsi de suite. Donnez-leur suffisamment de temps pour se trier avant de passer au continuum suivant. N'oubliez jamais que l'objectif est

de leur permettre de se parler et d'apprendre les uns des autres. L'objectif n'est pas de créer autant de continuums que possible.

Commencez par quelque chose de simple comme l'âge, la couleur des cheveux ou la taille. Passez ensuite à des sujets plus intéressants en essayant certaines de ces idées:

- > Par l'arc-en-ciel, par votre couleur préférée
- > Par leur mois de naissance
- > À quelle heure ils se sont réveillés ce matin
- > Par le nombre de livres qu'ils ont lus ce mois-ci

Créez vos propres idées en fonction des raisons pour lesquelles votre groupe s'est réuni. Par exemple, dans un camp d'été sur le thème du théâtre, demandez aux enfants combien de pièces ils ont jouées au cours des six derniers mois.

Essayez de choisir des continuums où chaque extrémité n'est pas un accomplissement. Par exemple, vous pouvez demander à un footballeur depuis combien d'années il joue au football, mais pas combien de buts il a marqués la saison dernière. Dans une classe d'école, on ne demanderait pas aux enfants de se classer en fonction du nombre de bonnes notes qu'ils ont obtenues l'année dernière. À la fin, chacun devrait avoir appris quelque chose sur les autres personnes de son groupe. Il s'agit de l'un des meilleurs jeux coopératifs permettant aux enfants de 6 à 12 ans d'apprendre à se connaître.

Paillettes

En utilisant uniquement des pailles, dites aux enfants de fabriquer la structure la plus haute possible et de la faire tenir debout pendant au moins une minute. Si vous avez plus de 5 enfants, je vous invite à faire des groupes. Vous pouvez leur laisser un temps infini pour travailler sur la structure et fixer une limite de temps pour un défi plus long (par exemple 10 minutes). Variante: construisez une structure pouvant contenir un bol de céréales ou un œuf.

Cachette imaginaire

Choisissez un endroit que tout le monde connaît pour ce jeu coopératif. Chaque joueur doit penser à un endroit où il pourrait se cacher. Puis, à tour de rôle, chacun essaie de deviner où les autres vont se cacher: derrière la porte de la salle de bain? dans l'armoire? sous la table? derrière le sofa? Les enfants doivent être préparés à être honnêtes et à avouer lorsqu'ils sont découverts. Variante: demandez aux enfants de décider de la taille qu'ils veulent avoir et laissez-les choisir leur cachette. "Je suis de la taille d'une souris". Cette variation ouvre le jeu à beaucoup plus d'imagination: c'est l'un des meilleurs jeux coopératifs pour les 6-12 ans pour développer leur imagination!

Jeu d'archéologie

Rassemblez cinq ou six vieux pots en argile et décorez-les à l'extérieur avec un feutre ou de la peinture. Essayez de faire en sorte que chaque dessin soit différent. Placez tous les pots dans un grand sac en papier ou une vieille taie d'oreiller et fermez le haut. Avec un marteau, tapez doucement sur les bords dans le sac jusqu'à ce qu'ils soient tous réduits en miettes. Secouez le sac plusieurs fois et versez les morceaux. À l'aide de la colle, essayez de rassembler autant de pots originaux que vous le pouvez. Ayez un bocal supplémentaire intact au cas où vous auriez besoin de leur montrer la forme des bords. Pour un véritable puzzle, utilisez différentes formes de pots!

Galerie de sculptures

Dites aux enfants de créer une sculpture avec tous les objets recyclés que vous avez trouvés. Demandez aux participants de travailler en petits groupes pendant un temps déterminé pour créer une sculpture. Il est bon que les groupes puissent avoir une certaine distance entre eux. Le fait d'avoir un thème aide également les enfants à faire preuve de créativité, choisissez donc quelque chose d'approprié pour le groupe. Il peut s'agir de l'été, de la vie sauvage, des jardins, des jeux ou demandez aux enfants d'inventer leur propre thème.

Lorsque le temps est écoulé, faites le tour de la galerie ensemble et demandez à chaque groupe d'expliquer sa sculpture aux autres participants. Les participants sont toujours intéressés

de voir ce que d'autres groupes ont fait. C'est une excellente activité de coopération pour la plage ou la forêt.

Popcorn

L'un des meilleurs jeux de coopération pour les 6-12 ans pour les grands groupes.

Jouez de la musique, ou n'importe quoi d'autre, tant que les joueurs se mélangent. Lorsque la musique s'arrête, dites un chiffre et nommez un objet. Les participants forment rapidement des groupes de ce nombre, puis utilisent leur corps pour fabriquer l'objet. Par exemple, "2, chaise" et vous verrez soudain des paires se former en chaises. Une fois que tous les groupes ont fabriqué leur objet et ont été félicités comme il se doit, il est temps de se réunir pour l'objet suivant!

Quelques rires garantis:

- > Lave-linge.
- > Toaster.
- > Voiture.
- > Piano.
- > Vieux chêne.
- > Éléphant.

Vous pouvez toujours arrêter avec: "Tout le monde, Tour Eiffel!"

Variante: chaque fois que les joueurs forment un groupe, il doit s'agir de nouvelles personnes. Lorsqu'ils ont formé 4 à 5 objets, appelez un objet qu'ils ont déjà fabriqué avec le même numéro. Ils doivent à nouveau former le même groupe et recréer leur objet.

Une histoire sans fin

Créez une histoire en groupe. Chaque personne ajoute une ou deux phrases qui font suite à ce que la personne précédente a dit. Le jeu se termine lorsque tout le monde a eu une chance (ou deux ou trois) de contribuer. Notes: Vous pouvez commencer l'histoire en fournissant la première partie. Les occasions spéciales peuvent être un bon point de départ. Par exemple, Halloween peut ouvrir une histoire sur un chat noir qui erre dans une cour d'école. Variation: Les joueurs commencent leur partie de l'histoire par le mot "Heureusement" ou "Malheureusement". Ils font ensuite un développement heureux ou malheureux dans la trame de l'histoire. Les éléments de chance et de malchance s'alternent. Par exemple, le joueur 1 pourrait dire: "Malheureusement, lorsque l'homme a traversé la route, il a marché sur une peau de banane". Joueur 2: Heureusement, il n'est pas tombé quand il a marché sur la pelure. Joueur 3: "Malheureusement, l'homme a dérapé sur la peau de banane jusqu'à l'autre côté de la rue" Joueur 4: "Heureusement, il n'y avait pas de voitures dans la rue à ce moment-là" Joueur 5: "Malheureusement, l'homme a percuté la vitrine d'un magasin sur le trottoir", etc. Remarque: il s'agit d'un

jeu coopératif qui peut être très amusant. En même temps, cela peut être un défi créatif et un bon exercice de réflexion.

Ballon d'air

Il s'agit de l'un des jeux de coopération les plus populaires pour les enfants âgés de 6 à 12 ans! Il est idéal pour les jeunes enfants qui commencent à apprendre à coopérer, mais aussi pour les enfants plus âgés qui commencent à maîtriser ces compétences. Vous pouvez jouer en petits groupes ou en grands groupes (à choisir en fonction du nombre d'enfants et de la taille du groupe). Les enfants commencent par former un cercle en se tenant la main. L'organisateur place un ballon gonflé dans le cercle. L'objectif est que les enfants le tiennent le plus longtemps possible (les enfants peuvent toucher le ballon avec leurs mains, leurs bras, leur tête, leurs épaules, leur poitrine ou leurs genoux, mais PAS avec leurs pieds), sans perdre la connexion (tous les élèves doivent continuer à se tenir la main). Pour que cela fonctionne efficacement, les enfants doivent travailler en coopération, chacun veillant à ne pas lâcher les mains de son voisin. Ils se rendront vite compte qu'ils doivent se déplacer tous ensemble en cercle pour ne pas perdre la connexion. Si le ballon tombe au sol ou si un enfant le frappe avec ses pieds, le compte à rebours recommence. En fonction du niveau, vous pouvez ajouter d'autres boules!

CONCLUSION

Nous tombons souvent dans le débat entre l'individu ou le groupe, nous aimons mettre en avant les grands exploits individuels, mettre l'accent sur "une personne peut faire la différence" par opposition à la phrase souvent utilisée "l'union fait la force" dans laquelle l'importance et le pouvoir sont donnés au groupe.

La vérité est que nous vivons en société, nous avons besoin de groupes forts et surtout de groupes unis pour pouvoir réaliser de grandes choses. Cela ne signifie pas que nous minimisons le singulier, au contraire, les meilleurs groupes auront besoin de membres formidables et de leaders extraordinaires pour pouvoir réaliser de grandes choses.

Dans ce chapitre, nous avons donc cherché, en proposant de nombreuses activités de groupe et d'équipe, à donner cette importance au travail coopératif, et dans beaucoup d'entre elles, ces groupes auront besoin d'un leader pour mener à bien la tâche. C'est un point important, la force du groupe ne doit pas cacher les grands individus mais, au contraire, les mettre en valeur. Dans beaucoup de jeux, plusieurs rôles seront nécessaires, tous indispensables pour pouvoir mener à bien la tâche jusqu'au bout et c'est une partie importante du processus que de laisser les égos derrière soi et de trouver le meilleur rôle pour chaque personne, car je le répète, s'ils ne sont pas tous réalisés, la tâche, la dynamique ou le jeu ne sera pas réussi.

C'est pourquoi nous trouvons cette façon de travailler si précieuse. Il ne cherche pas seulement la coopération entre les

participants, mais les introduit aussi dans cette petite société qui est à ce moment-là leur équipe ou leur groupe de travail. Pour la réalisation optimale de chacun des jeux, il sera important la distribution des tâches, la communication, la cohésion et dans beaucoup d'entre eux aussi une certaine hiérarchie.

D'autre part, dans beaucoup d'entre eux, nous conservons une nature compétitive. Les jeux coopératifs peuvent-ils être compétitifs? Je pense que oui, tant que la nature coopérative est plus importante que la nature compétitive. Par expérience, ayant joué à tous ces jeux, je peux vous assurer que c'est le cas, beaucoup d'entre eux établissent la question de savoir quelle équipe peut le faire le plus rapidement..., mais au final l'équipe qui gagne est secondaire par rapport au processus et à l'expérience du jeu, c'est pourquoi je réaffirme que ce sont toujours des jeux coopératifs et qu'ils ajoutent souvent un contenu ludique ou une étincelle pour rendre la dynamique plus active.

Les jeux en tant qu'outil dans le processus d'apprentissage et spécifiquement les jeux coopératifs ayant pour but la cohésion, l'apprentissage dans le travail collectif et aussi d'une certaine manière comme introduction à la société sont des modèles très efficaces pour atteindre les objectifs fixés dans le projet.

Et ni la coopération ni le jeu n'ont de limites. Le jeu coopératif a la même valeur et génère les mêmes attitudes et le même apprentissage coopératif en Europe et en Afrique. Car ce sont les attitudes, les clés de la relation sociale qui facilitent la coopération, et ce sont ces attitudes que les enfants et les adolescents transféreront dans leur propre vie et dans leurs relations avec d'autres enfants et adolescents, aujourd'hui et

dans le monde adulte à l'avenir. Pour ces attitudes, pour ces relations, le jeu et l'apprentissage coopératif constituent une bonne base.

BIBLIOGRAPHIE

- Aylwin, U. (1994). Le travail en équipe: pourquoi et comment?
Pédagogie collégiale, 7(3), 28-32. Repéré le 9 février 2016
à
http://www.cdc.gc.ca/ped_coll/pdf/aylwin_ulric_07_3.pdf
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
<https://journals.openedition.org/rfp/284>
- Béliveau, D. (2001). L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance. Rapport de recherche. Collège Rosemont. Repéré le 24 mars 2016 à <http://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2013/01/Utilisation-des-logiciels-sociaux-et-de-la-visioconf%D0%92rence-Web.pdf>
- Bertucci Andrea et al. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, vol. 137, n° 3, p. 256-272.
https://www.researchgate.net/publication/45706223_The_Impact_of_Size_of_Cooperative_Group_on_Achievement_Social_Support_and_Self-Esteem
- Brunet, J.-Negro, J.L (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. San Pio X.

- Corwin. (2018). *250 influences on student achievement*. Repéré à <https://www.visiblelearningplus.com/content/research-john-hattie>
- Cuadrado. JF (2010): “El aprendizaje cooperativo en la educación Primaria”. Revista experiencias educativas. N.29 Cfr: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JOSEFELIX_CUADRADO_1.pdf
- Delors, J (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Paris. Unesco
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Fabra, M.LL. (1996). *Técnicas de Cooperación*. Barcelona. CEAC
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'université du Québec. Ste-Foy, QC. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/apprentissage-collaboratif-distance-92.html>
- Howden, J. (1994). *Pratico-pratique: coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Montréal, La Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. (1997). *La réussite par l'apprentissage coopératif*. Communication présentée au 17e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1997/howden_5A17_actes_aqpc_1997.pdf

- Hugon Marie-Anne (2008). De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne: Peter Lang, p. 165-184.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5 p.365-379. Récupéré de: <http://www.ijstor.org.tlqprox.telug.uquebec.ca/stable/pdf/20532563.pdf?acceptTC=true>
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Érudit*, n° 103, p. 26-29. Repéré le 20 février 2016 à <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/58556ac.pdf>
- Otuzi, F (2003). *Juegos Cooperativos*. España. Lumen Humanitas
- Pallarés, M (1975) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'Ifé (114).

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>

Senent, JM (2006) Intervención Socioeducativa en grupo. Valencia. PUV

Senent, JM y Senent X (2011) Torneig passa la bola. Valencia. CAI

Simon, Albert (1983) Las relaciones interpersonales. Barcelona. Herder.

Slavin, R.E. (1985). Cooperative Learning: Students Teams. Washington, D.C., National Education Association.

Tardif, J. (2009). *L'apprentissage coopératif en 10 points.*

L'ÉDUCATION DES ENFANTS, UNE CLÉ DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL DURABLE

Irene Verde Peleato
María-Isabel Viana-Orta

Universitat de Valencia

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous souhaitons souligner l'importance de l'éducation de la petite enfance en tant que clé du développement social et durable. Nous invitons tous les éducateurs travaillant avec des enfants à réfléchir à l'impact des premières années sur le développement humain et social. L'objectif est de promouvoir les possibilités d'apprentissage pour tous dès la naissance, en ne laissant personne de côté, en proposant des modèles appropriés, en utilisant des stratégies et en gardant à l'esprit que la construction des connaissances individuelles et collectives est un processus social partagé.

En rappelant les principaux aspects des théories constructivistes de l'apprentissage et en comprenant que l'apprentissage et le développement personnel sont liés et se conditionnent mutuellement, nous devons examiner certaines stratégies d'apprentissage qui peuvent être mises en œuvre de manière simple mais systématique lors de la planification

d'actions éducatives à la maison, dans la communauté et à l'école.

Nous avons voulu mettre en évidence la motivation en tant que force motrice pour d'autres processus d'apprentissage et dans laquelle les éducateurs ont un rôle important à jouer, en tant qu'agents de changement, lorsque nous sommes en charge de groupes de filles et de garçons.

1. L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE COMME BASE D'UN DÉVELOPPEMENT SOCIAL DURABLE

Il semble approprié de commencer ce chapitre par quelques considérations préliminaires fondamentales à prendre en compte, qui sont incluses dans cette première section.

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture souligne l'importance de l'éducation de la petite enfance. En tant qu'organisation internationale dans le domaine de l'éducation, elle est engagée dans l'approche de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) (OCDE, 2017a):

La période de la vie d'un être humain, de la naissance à l'âge de huit ans, est une période de croissance unique où le cerveau se développe de manière significative. C'est à ce stade que les enfants sont le plus influencés par leurs environnements et leurs contextes. L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) n'aident pas seulement à préparer les enfants à l'école primaire, mais répondent à un objectif de développement global consistant à répondre aux besoins sociaux, émotionnels,

cognitifs et physiques des enfants, en vue de créer une base large et solide pour leur bien-être et leur apprentissage tout au long de la vie. L'EPPE a le potentiel de façonner les citoyens ouverts, capables et responsables du futur (UNESCO, 2017).

La PEPE est donc l'un des meilleurs investissements qu'un pays puisse faire pour promouvoir le développement des ressources humaines, l'équité et la cohésion sociale, et pour réduire le coût des programmes de rattrapage ultérieurs. La PEPE joue un rôle crucial pour les enfants défavorisés car elle leur permet de compenser les déficiences de leur contexte familial et de lutter contre les inégalités scolaires.

Cet objectif est renforcé dans l'Agenda 2030 pour le développement durable, adopté en 2015, et dans son cadre d'action, dont le but principal est d'influencer les politiques des pays vers ce qui est énoncé dans l'objectif 4 de l'Agenda 2030, à savoir: "Assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous" (Nations unies, 2015, p.16.) et, d'autre part, la cible 4.2. qui vise à faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des soins et à un développement de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité afin qu'ils soient prêts pour l'enseignement primaire (UNESCO, 2016).

Dans les pays où la scolarisation obligatoire universelle a été réalisée, l'échec scolaire est une préoccupation car il a pour conséquence directe et négative l'abandon scolaire. Dans les pays où cet objectif n'a pas encore été atteint, la priorité doit être de garantir l'accès à la scolarisation de la population, c'est-à-dire l'intégration de tous les enfants dans le système éducatif

dès leur plus jeune âge. Une fois atteint l'objectif de base de tout système éducatif de qualité, qui est de garantir l'égalité d'accès à l'éducation, veiller à ce que les élèves atteignent les objectifs éducatifs fixés pour chaque niveau et chaque étape, en tirant le maximum de bénéfices et de performances de leur passage par la scolarité obligatoire, devient un autre objectif prioritaire du développement social, économique et culturel d'un pays ou d'une région. Comme le soulignent Marchesi et Pérez (2003), le développement d'une série de capacités et de compétences par les étudiants a un impact non seulement sur le plan personnel, car elles leur permettent d'affronter leur vie de manière plus complète et réussie, mais aussi sur le plan économique et social, car le niveau d'éducation d'un pays est un moteur de développement et de création de richesses.

La démocratisation de l'éducation, l'éducation universelle pour tous et la recherche de la qualité doivent donc être des objectifs prioritaires dans tous les programmes éducatifs mis en œuvre par les gouvernements à travers divers projets et plans, mais aussi au niveau local par toute communauté. Selon l'OCDE (2006), l'équité doit être intégrée à la qualité et ne peut devenir un obstacle. L'UNESCO (2007) reconnaît trois principes d'équité à l'intention des écoles, mais qui devraient également être pris en compte dans toute intervention socio-éducative:

- > L'équité horizontale, qui implique un traitement égal de ceux qui sont placés à égalité.
- > L'équité verticale reconnaît que tous les apprenants ne sont pas égaux et que les points de départ de chaque individu doivent être pris en compte.

- > L'équité des chances, qui exige que tous les individus aient les mêmes chances de réussite.

Si cette approche de l'équité doit sous-tendre l'éducation formelle dans tous les systèmes éducatifs, c'est-à-dire les écoles de tous les pays et de tous les peuples, elle peut également être étendue au domaine de l'éducation non formelle dans la planification des projets ou plans éducatifs qui sont réalisés à un niveau plus local dans les communautés ou les quartiers. L'échec scolaire et, par conséquent, l'abandon scolaire causé dans la plupart des cas par un manque d'équité, ont de graves conséquences sociales puisque ceux qui "restent à l'écart" intériorisent l'échec, ce qui entraîne une baisse de l'estime de soi et, par conséquent, l'exclusion sociale (Calero, Choi et Waisgrais, 2010).

Le rythme des transformations sociales, politiques et économiques que nous connaissons renforce la nécessité de développer les compétences et les capacités des personnes afin qu'elles puissent répondre à ces demandes sans affecter gravement leur biographie personnelle. L'éducation devient donc un élément essentiel de la transformation du processus culturel, socio-économique et durable des individus, des communautés et des nations. Et les changements entraînent de nouveaux défis pour les systèmes éducatifs, qui sont invités à réajuster leur enseignement et leur apprentissage, leurs contenus, leurs modes de relation aux institutions et aux connaissances, ainsi que l'idéal de citoyenneté qu'ils doivent contribuer à façonner. Ces défis sont également transférés à

d'autres sphères ou domaines de l'éducation en dehors de l'école et doivent être relevés.

Face à ce nouveau scénario changeant, Sancho et Correa (2010) énumèrent les exigences que l'éducation d'aujourd'hui requiert et que les responsables de l'éducation doivent garder à l'esprit, quel que soit leur domaine d'action:

1. Un changement dans la façon de comprendre les élèves ou les personnes qui reçoivent l'enseignement, en passant de l'ancien concept du "récipient vide" qu'il fallait remplir d'informations plus ou moins ordonnées, à l'idée d'un sujet actif, avec une biographie et un univers d'apprentissage en dehors de l'école, dont l'activité et la prédisposition sont essentielles pour donner un sens aux informations, c'est-à-dire pour les transformer en connaissances.
2. La transmission des connaissances n'est plus statique. La connaissance est transformée de manière dynamique en interaction avec les contributions des destinataires, en dialogue.
3. Les citoyens du XXI^e siècle doivent être capables d'acquérir et de développer un large bagage culturel, c'est-à-dire de comprendre comment les connaissances sont liées entre elles et comment établir des transferts entre les connaissances et les compétences acquises à l'école et dans d'autres contextes pertinents de socialisation dans la communauté.

4. La notion étroite et aujourd'hui obsolète d'alphabétisation encore en vigueur dans les systèmes scolaires, qui est très centrée sur la lecture et l'écriture, doit être remise en question pour tenir compte de la diversification actuelle de la variété des formes et des modalités de lecture et d'écriture et de l'utilisation de nouveaux langages et outils que cela requiert.

2. PROCESSUS LIÉS À L'APPRENTISSAGE DANS L'ENFANCE. DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL

Cette section vise à aborder les aspects que nous considérons comme essentiels pour comprendre l'approche générale de l'apprentissage et du développement dans l'enfance (Coll, Palacios et Marchesi, 2008) et qui affectent sans aucun doute la manière d'aborder tout processus éducatif dans les premières années de l'enfant.

Les êtres humains traitent les informations, portent des jugements, prennent des décisions et communiquent leurs connaissances aux autres. Tout cela se fait à travers des processus cognitifs de base qui se développent dès les premières années de la vie et sur lesquels nous devons nous concentrer dans toute intervention socio-éducative à réaliser. Les processus cognitifs dont nous parlons peuvent être facilités par certaines stratégies qui seront décrites dans la section suivante.

Les étapes les plus importantes de la vie des enfants se déroulent avant leur première entrée à l'école primaire. À l'âge de cinq ans, le cerveau d'un enfant est développé à 90 % et les bases de sa réussite à l'école et au-delà sont en place (UNICEF, 2020). Dans le monde, la moitié des enfants d'âge préscolaire ne bénéficient pas des possibilités d'éducation de la petite enfance qui pourraient avoir une influence positive sur leur vie et leur apprentissage à long terme. C'est pourquoi nous nous penchons sur cette question.

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) jettent des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie, améliorent la préparation des enfants à l'école primaire et enclenchent un cycle de développement positif dans leur vie. Étant donné que les déficits d'apprentissage commencent à se creuser avant que l'enfant n'entre à l'école primaire, la tâche consistant à garantir une EPPE de qualité pour tous les enfants revêt une importance particulière.

Les enfants sont des êtres fondamentalement sociaux dès la naissance. Ils apprennent des connaissances spécifiques, initient le développement de leurs potentialités et des compétences nécessaires à une participation appropriée à la vie sociale et à leur adaptation aux formes de comportement organisé caractéristiques de la société dans laquelle ils sont nés et vivent. Leur comportement est modulé par leur interrelation avec les autres et ils acquièrent des connaissances sur eux-mêmes à travers l'image qu'ils reçoivent des autres.

Il est important de souligner que le processus d'apprentissage et de développement cognitif des plus jeunes enfants commence dès leur premier contact avec le monde

extérieur, c'est-à-dire lorsqu'ils quittent le ventre de leur mère (Piaget, 1956). C'est le début de leur relation avec le contexte et les situations qui se présentent. Dès la naissance, le contexte qui entoure l'enfant et les interactions constantes avec d'autres personnes lui permettent d'exercer une influence déterminante sur son comportement social et sur la façon dont il apprend les informations qui servent de stimulus dans son environnement. L'interaction de l'enfant avec son environnement contribue non seulement à la transition entre la période égocentrique que traverse tout être humain entre 3 et 6 ans, appelée stade préopératoire, mais aussi à la maturation et au développement d'autres processus tels que la perception, l'attention, la mémoire, le langage et la cognition, qui facilitent à leur tour l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le degré de sécurité, de confiance en soi, d'autonomie, d'affirmation de soi, d'envie de réussir, d'empathie et de sociabilité dont fait preuve un enfant sont des clés qui lui permettront d'accéder plus facilement aux apprentissages, de développer plus aisément ses capacités de réflexion et de gérer plus efficacement ses meilleures capacités personnelles et intellectuelles (Vygotsky, 1995).

Pour le développement de certains éléments cognitifs et de maturation chez les enfants, l'ensemble des opportunités offertes par l'environnement ou le contexte dans lequel ils vivent et interagissent est essentiel. Bien que, parfois, les circonstances politiques, économiques et éducatives de l'enfant puissent limiter ses possibilités de croissance saine, de formation de processus cognitifs supérieurs et d'atteinte de réalisations et d'objectifs, c'est aussi l'environnement qui fournit suffisamment

de situations qui exigent des solutions immédiates pour être constamment pourvu de défis cognitifs qui stimulent l'intelligence, en fournissant des potentialités qui permettent d'affronter les adversités de l'environnement, de renforcer l'indépendance et l'affirmation de soi. D'où, reprenant Vygotsky (1995), l'importance de générer des contextes d'apprentissage stimulants dans le quartier, dans la communauté, à l'école et dans les loisirs.

Les études menées au XXe siècle par Piaget, Vygotsky, Bandura ou Bruner, axées sur les premières années de l'enfance (Coll, Palacios et Marchesi, 2008), corroborent le fait que lorsque l'enfant présente un niveau de difficulté dans le domaine cognitif, son interaction sociale peut être affectée et, par conséquent, cela nuit à son adaptation à l'environnement, ce qui entraîne un manque de motivation pour apprendre ou jouer, des sentiments de frustration, l'abandon scolaire et, surtout, des difficultés dans la construction du concept de soi. On peut donc affirmer que, de même que les difficultés des processus cognitifs affectent l'espace social personnel de l'enfant, cela peut avoir un impact négatif sur les processus cognitifs lorsqu'ils ne sont pas pleinement développés, car l'interaction avec les autres personnes et l'environnement permet de mieux déployer la perception, l'attention, la mémoire, le langage et la pensée, en bref, les compétences pour mieux apprendre le monde qui les entoure. Nous allons expliquer cette idée plus en détail.

Il faut remonter aux premières décennies du XXe siècle pour retrouver la théorie révolutionnaire de Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), jeune professeur de psychologie dans une école normale d'une petite capitale provinciale de Russie.

Selon Vygotsky, la nature humaine est le résultat de l'internalisation, guidée par la société, de l'expérience culturelle transmise de génération en génération. Avant 1925, aucun des systèmes théoriques construits n'avait prêté attention à l'éducation en tant que processus décisif dans la genèse des capacités psychologiques qui nous caractérisent en tant qu'êtres humains. Dans leur conception, l'éducation est le processus central de l'humanisation et l'école est le principal "laboratoire" dans lequel étudier la dimension culturelle, spécifiquement humaine, du développement. Par extension, ce laboratoire qu'est l'école peut être transféré à d'autres contextes éducatifs tels que la communauté. La théorie de Vygotsky est toujours valable et devrait imprégner toute approche socio-éducative.

La théorie de Vygotsky établit un lien entre le développement et l'apprentissage. Cet auteur montre que c'est l'apprentissage qui rend le développement possible et non l'inverse, que c'est l'apprentissage qui constitue une plate-forme essentielle pour que les processus de développement aient lieu et, en outre, que les niveaux de développement atteints sont ceux qui ouvrent la voie à de nouveaux apprentissages. C'est ce que l'on appelle la zone de développement proximal ou zone de développement potentiel (ZDP), comprise comme la différence entre le niveau actuel de développement et le niveau de développement potentiel d'une personne (Gamboa, Carmentaes et Amat, 2010). Le PZD n'est pas une zone statique mais dynamique, chaque étape est une construction interactive spécifique à ce moment qui ouvre, à son tour, différents parcours de développement futur. L'adulte ou l'enfant plus compétent effectue des actions visant à permettre au participant moins compétent de faire de manière partagée ce

qu'il n'est pas capable de faire seul, et c'est là qu'intervient un autre concept clé inventé par Bruner (1997): l'échafaudage: l'éducateur sert de support à l'étudiant ou à l'apprenant pour acquérir et développer une série de stratégies qui lui permettent d'acquérir certaines connaissances. Ainsi, grâce à cet "échafaudage" ou fonction de soutien de la part de l'éducateur, l'enfant est en mesure d'acquérir des connaissances, d'exécuter une tâche ou d'atteindre des objectifs qu'il ne serait pas en mesure de réaliser sans cela. Cependant, ce processus d'échafaudage ne se déroule pas seulement à l'école ou dans un cadre scolaire, mais aussi à la maison, les parents étant le soutien ou la base qui améliore l'apprentissage de l'enfant, ou même au niveau social ou des pairs, ce que l'on appelle l'échafaudage collectif.

La théorie de Vygotsky montre également que l'environnement social est déterminant. L'influence des "autres" est un facteur déterminant dans le développement de l'individu puisque la construction de la connaissance est un processus social et partagé. Par conséquent, ce qui se passe à l'intérieur de chaque personne, son rôle actif et dirigeant est important dans le développement, mais l'environnement social, l'interaction avec d'autres personnes est également un élément décisif (Rogoff, 1993), qui non seulement favorise ou entrave l'apprentissage et le développement individuel, mais aussi favorise et détermine le développement personnel lui-même. Cette théorie nous montre que chez les personnes, chaque fonction apparaît deux fois: d'abord, entre les personnes, de manière interpsychologique, et ensuite, à l'intérieur de nous-mêmes, de manière intrapsychologique. En d'autres termes, le développement humain suit un chemin qui va de l'externe, social

et intersubjectif, à l'interne, individuel et intrasubjectif (Gamboa, Carmentaes et Amat, 2010).

Il convient également de rappeler la pertinence du cœur de la théorie de Bandura. Les jeunes enfants apprennent dans un contexte social par l'observation et l'imitation (Bandura, 2002). Le modèle est une personne qui contribue de manière active à son propre apprentissage. Il est également important de garder à l'esprit que les individus en développement sont intégrés dans une série de systèmes environnementaux qui interagissent entre eux et avec l'individu, et qui influencent leur apprentissage, que ce soit par le biais de diverses activités, croyances et valeurs. À ce stade, le développement social personnel peut être défini comme l'interaction individuelle et de groupe de la personne, où elle développe ses capacités et ses compétences en matière de communication ouverte et directe, de relations interpersonnelles et de prise de décision, ce qui lui permet d'en savoir un peu plus sur elle-même et sur les membres de son groupe; par conséquent, le développement social de l'enfant (Bandura, 2002) fait partie intégrante du processus de croissance total.

Ce même auteur affirme que dans les premières années de la vie, la socialisation se produit par l'identification avec les parents et les éducateurs proches, l'apprentissage des comportements et des attitudes acceptés par la société ainsi que des règles de coexistence. Les enfants apprennent à interpréter les problèmes émotionnels des autres, à comprendre des points de vue différents et aussi à développer leur imagination par l'imitation. Ayant appris à exercer un certain degré de contrôle conscient, tant sur eux-mêmes que sur leur environnement, ils

peuvent rapidement passer à de nouvelles réalisations dans des sphères sociales et spatiales de plus en plus larges. Le sens de l'initiative imprègne la majeure partie de la vie d'un enfant lorsque son environnement social l'incite à développer une activité et à atteindre un objectif ou, en d'autres termes, à maîtriser une tâche spécifique.

Nous savons donc déjà que le développement et l'apprentissage sont étroitement liés et se conditionnent mutuellement. Dans la section suivante, nous nous concentrerons sur l'apprentissage et sur la façon dont nous pouvons aider les enfants à apprendre de la meilleure façon possible et à apprendre tout au long de leur vie, c'est-à-dire à acquérir et à développer la compétence "apprendre à apprendre".

3. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Selon le ministère espagnol de l'éducation, de la culture et des sports (MECD, 2000), les stratégies d'apprentissage sont des procédures qui devraient être enseignées de manière explicite dans tous les programmes scolaires car elles sont la clé pour obtenir des apprenants pleinement autonomes, des personnes capables de réguler leurs efforts et leurs tâches afin d'atteindre le succès; en bref, des personnes qui savent comment apprendre à apprendre.

Les stratégies d'apprentissage devraient être enseignées de manière explicite dans le contexte des matières qui constituent le programme d'études à différents niveaux de l'enseignement

et dès les niveaux inférieurs de l'enseignement. De plus, les stratégies d'apprentissage ne consistent pas seulement à enseigner des "techniques d'étude" mais doivent nécessairement faire référence à la composante métacognitive de l'apprentissage (planification, évaluation, contrôle et régulation de sa propre performance) qui sera responsable de la transformation des techniques en stratégies (MECD, 2000). Nous incluons cette section dans le chapitre, avec la conviction que les stratégies d'apprentissage doivent également être incorporées dans le travail effectué dans tout contexte éducatif au-delà de la sphère éducative formelle.

3.1. Conceptualisation: Qu'entend-on par stratégies d'apprentissage?

Beltrán (2003) établit une distinction entre les processus, les stratégies et les techniques. Les processus d'apprentissage sont la chaîne de macro-activités et d'opérations mentales impliquées dans l'acte d'apprentissage comme, par exemple, l'attention ou la compréhension. Ces activités sont plus générales, peu visibles et difficiles à manipuler. En revanche, les techniques telles que, par exemple, la réalisation d'un plan ou d'un résumé, sont des activités visibles, opérationnelles et manipulables. Les stratégies se situent entre les processus et les techniques, sont de nature intentionnelle et impliquent donc un plan d'action.

En général, les stratégies d'apprentissage sont comprises comme des séquences de procédures utilisées pour apprendre,

pour gérer, diriger et contrôler son propre apprentissage dans différents contextes. Ils sont également compris comme des compétences ou des processus qui facilitent l'acquisition, le stockage et la recherche d'informations. Ce sont des comportements et des activités mentales que l'apprenant met en place pour améliorer le traitement de l'information. Ils peuvent être compris comme l'ensemble organisé, conscient et intentionnel des actions que l'apprenant met en place pour atteindre efficacement un objectif d'apprentissage dans un contexte social donné (MECD, 2000) à l'école et en dehors de l'école.

3.2. Caractéristiques des stratégies d'apprentissage

- > Ce sont des capacités mentales, des aptitudes ou des compétences qui se développent avec l'exercice et qui peuvent être apprises ou enseignées.
- > Ils impliquent une orientation finaliste, vers un objectif ou un but identifiable.
- > Elles impliquent une articulation des processus. Ils intègrent des compétences, des techniques ou des capacités qu'ils coordonnent. C'est pourquoi elles sont considérées comme une compétence des compétences, une compétence d'ordre supérieur.
- > Elles impliquent l'utilisation sélective des ressources et des capacités disponibles.

- > Ils sont dynamiques, flexibles et modifiables en fonction des objectifs proposés.
- > Leur mise en œuvre ne serait, en principe, pas automatique, mais contrôlée, nécessitant une délibération et une flexibilité pour leur utilisation, ce qui implique la métacognition, la connaissance des processus cognitifs, leur planification, leur contrôle et leur évaluation.
- > Lorsque nous devenons experts dans leur utilisation, ils s'automatisent, ce qui nous permet d'améliorer notre capacité stratégique en étant capable de mobiliser des compétences et des ressources congestives avec facilité et dextérité.
- > Ils sont étroitement liés aux autres contenus d'apprentissage, procéduraux, conceptuels et attitudeux (MECD, 2000).

3.3. Classification des stratégies d'apprentissage

Voici une classification des stratégies d'apprentissage. Dans la section 4.4, nous nous pencherons plus particulièrement sur les stratégies de disposition et de soutien et, plus spécifiquement, sur la motivation, car nous la considérons comme pertinente lorsque l'on commence à penser à la formation des futurs éducateurs, étant donné que ce sont des questions qui doivent être prises en compte lors de la planification de toute activité à réaliser, en commençant par les enfants les plus jeunes:

- *Stratégies comportementales et de soutien.* Ces stratégies sont celles qui mettent le processus en marche et contribuent à soutenir l'effort. Il existe deux types de stratégies:
 - *Les stratégies affectivo-émotionnelles et d'autogestion:* qui intègrent les processus de motivation, les attitudes appropriées, le concept de soi - l'estime de soi, le sentiment de compétence, la relaxation, le contrôle de l'anxiété, la réduction du stress, etc.
 - *Stratégies de contrôle du contexte:* elles font référence à la création de conditions environnementales appropriées, au contrôle de l'espace, du temps, du matériel, etc.
- *Stratégies de recherche, de collecte et de sélection des informations:* il s'agit de tout ce qui concerne la localisation, la collecte et la sélection des informations. Le sujet doit apprendre, pour être un apprenant stratégique, quelles sont les sources d'information et comment y accéder afin d'y avoir accès. Ils doivent également apprendre les mécanismes et les critères de sélection des informations pertinentes.
- *Stratégies de traitement et d'utilisation des informations acquises,* à proprement parler. Il s'agit notamment de:
 - *Les stratégies attentionnelles,* visant à contrôler l'attention et à se concentrer sur la tâche.

- *Stratégies d'encodage, d'élaboration et d'organisation de l'information*: maîtriser les processus de restructuration de l'information afin de mieux l'intégrer dans la structure cognitive, par des techniques telles que le soulignement, l'épigraphe, le résumé, le contour, les cartes conceptuelles, les tableaux synoptiques, etc.
- *Stratégies de personnalisation et de créativité*: elles comprennent la pensée critique, les propositions personnelles créatives, etc.
- *Les stratégies de répétition et de stockage*, qui contrôlent les processus de rétention et de mémoire à court et à long terme, grâce à des techniques telles que la copie, la répétition, les ressources mnémoniques, l'établissement de liens significatifs, etc.
- *Les stratégies de récupération de l'information*, qui contrôlent les processus de rappel et de récupération, par le biais de techniques telles que les exercices de rappel, la récupération d'informations en suivant l'itinéraire de concepts connexes, etc.
- *Les stratégies de communication et d'utilisation des informations acquises*, qui permettent d'utiliser efficacement les informations acquises pour des tâches académiques et quotidiennes, à travers des techniques telles que la rédaction de rapports, la synthèse des acquis, la simulation

d'examens, l'auto-questionnement, les exercices d'application et de transfert, etc.

- *Stratégies métacognitives, de régulation et de contrôle*: elles font référence à la connaissance, l'évaluation et le contrôle des différentes stratégies et processus cognitifs, en fonction des objectifs de la tâche et du contexte. Ils s'intègrent.
 - Connaissance de soi, des stratégies, compétences et limites disponibles, des objectifs de la tâche et du contexte d'application.
 - Contrôle:
 1. *Planification de stratégies*: de travail, d'études, d'examens, etc.
 2. *Les stratégies d'évaluation, de contrôle et de régulation*: elles impliquent la vérification et l'évaluation de sa propre performance, le contrôle de la tâche, la correction des erreurs et des distractions, la réorientation de l'effort, les rectifications, l'auto-renforcement, le développement du sentiment d'efficacité personnelle, etc. (MECD, 2000).

Les stratégies d'apprentissage sont donc essentielles pour atteindre l'objectif d'"apprendre à apprendre": des individus capables de réguler leur propre apprentissage. Ils devraient être

inclus dans les programmes et enseignés de manière explicite car ils peuvent être enseignés et appris et, de plus, ils se développent avec la pratique.

3.4. Motivation

Parmi toutes les stratégies d'apprentissage et en se concentrant sur celles du premier bloc "stratégies dispositionnelles et de soutien", nous voulons souligner l'importance de la motivation en raison de son énorme implication dans la mise en mouvement des processus d'apprentissage. Nous pouvons comprendre la motivation comme "l'ensemble des processus impliqués dans l'activation, la direction et le maintien du comportement, tels que les motifs ou les intérêts qui nous poussent à faire quelque chose" (MECD, 2000, p.163).

L'intelligence émotionnelle, c'est-à-dire la connaissance et la régulation de ses propres émotions (Goleman, 1996), est étroitement liée à la motivation car les personnes qui peuvent améliorer leur propre motivation sont considérées comme émotionnellement intelligentes. La motivation peut être extrinsèque ou intrinsèque. La motivation extrinsèque est une motivation qui vient de l'extérieur et qui conduit à la réalisation de la tâche. La motivation intrinsèque est celle qui vient du sujet lui-même, qui est sous son contrôle et qui se renforce d'elle-même. Les émotions positives (le plaisir de ce que l'on fait, la satisfaction de réussir une tâche, etc.) peuvent également avoir une influence positive sur la motivation intrinsèque. Les

émotions négatives (ennui, anxiété, peur de ne pas atteindre un certain résultat, etc.) peuvent produire une motivation intrinsèque négative et conduire à la non-performance ou à l'évitement de la tâche. En d'autres termes, les émotions peuvent influencer considérablement l'apprentissage et les performances.

Il existe différentes propositions pour que les enseignants et les éducateurs contribuent à améliorer la motivation dans tout contexte éducatif et pas seulement dans la salle de classe. Par exemple, avant le cours ou une activité spécifique, il est particulièrement intéressant de réaliser un diagnostic préalable afin de connaître les attentes et les besoins de chaque élève ou participant à l'activité et de planifier sur la base de ce diagnostic. Pendant le cours ou l'activité, il faut veiller à créer un climat affectif, stimulant et respectueux de l'apprentissage (avec de petits gestes tels que connaître les noms pour appeler chaque élève/participant par son nom, utiliser l'humour pour générer un bon climat, etc.); essayer de rompre la monotonie du discours monologué de l'éducateur, en suscitant des questions et en recherchant un retour d'information dans la communication; essayer de relier le contenu à enseigner aux propres expériences des participants; prévoir de proposer une grande variété d'activités qui encouragent la participation et le travail coopératif; utiliser des supports didactiques attrayants et variés. Après le cours ou l'activité éducative, par exemple, des évaluations conjointes doivent être réalisées pour partager (enseignant-élève ou éducateur-apprenants) sur les processus d'apprentissage ou pour générer de nouvelles questions qui stimulent le désir de continuer à apprendre (García Bacete et Doménech, 1997).

4. LES ÉDUCATEURS EN TANT QUE FACILITATEURS D'UN APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DANS LE CONTEXTE DE L'AGENDA 2030

Le début de la vie d'une personne requiert une attention particulière et minutieuse, comme cela a déjà été expliqué. En tant qu'adultes, nous devenons des éducateurs et nous avons des ressources à notre disposition ou nous devons les fournir pour que les plus jeunes enfants puissent découvrir le monde avec notre aide et apprendre. Pour cette raison, les premières années de la vie d'un être humain deviennent une étape importante de l'éducation.

Il est vrai que les grands auteurs de l'éducation tels que Piaget, Vygotsky, Ausubel et Bruner (Coll, Palacios et Marchesi, 2008) ont jeté les bases psychopédagogiques de la création de théories et d'études qui révèlent le développement intellectuel, moteur, socio-émotionnel et affectif des plus jeunes enfants dans les premières étapes de la vie. Cependant, ce sont les éducateurs, sur la base de ces théories, qui sont les agents clés pour:

- Construire des processus d'enseignement et d'apprentissage significatifs.
- Développer des méthodologies permettant l'application de théories et de procédures d'activités qui contribuent au développement des plus jeunes enfants.
- Concevoir des ressources didactiques qui favorisent l'apprentissage et le développement intégral.

- Créer et aménager des espaces pour un meilleur éveil des bébés et des enfants.

Le rapport Starting Strong (2017b) de l'OCDE, qui présente des indicateurs clés sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, montre que, ces dernières années, la plupart des gouvernements ont augmenté leurs investissements pour développer les effectifs et ouvrir davantage d'écoles maternelles et primaires. Cette évolution est bienvenue mais ne doit pas être prise à la légère, car il existe encore de nombreux endroits où ces investissements ne sont pas atteints et où le travail de ceux qui œuvrent pour l'éducation de la petite enfance est le plus nécessaire.

Le cadre d'action Éducation 2030 (UNESCO, 2015), la feuille de route de l'Agenda mondial pour l'éducation 2030, affirme que l'éducation est le moteur du développement durable en transformant les vies et souligne que, pour y parvenir, " l'éducation elle-même doit être transformée " (UNESCO, 2017, p. 4) et que les éducateurs sont des agents du changement en se concentrant sur la petite enfance.

Le rôle que l'éducation est censée jouer dans le cadre de l'Agenda 2030 va au-delà de celui de l'objectif 4, qui a déjà été mentionné ci-dessus. Nous voulons insister sur le fait que l'éducation est un objectif en soi, mais aussi un instrument pour atteindre les autres objectifs de développement durable (Seva, et al, 2021) et doit être l'outil de la transformation sociale. La base de la transformation qui implique la construction d'une société plus juste et plus équitable ne peut être comprise qu'à

travers l'éducation en termes éthiques, qui peut être utilisée pour tisser un réseau capable d'atteindre tous les coins de la planète sans laisser personne derrière, et chacun d'entre nous s'y engage. Nous ne pouvons pas nous éloigner de cette perspective.

L'éducation axée sur les droits de l'homme se présente comme une force catalytique (Carrillo, Prats et Prieto, 2018) pour le développement durable et la paix. Chacun des 17 ODD de l'Agenda 2030 exige que l'éducation dote tous les individus des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour vivre dans la dignité, construire leur propre vie et contribuer positivement aux sociétés dans lesquelles ils vivent. Partant du principe que l'éducation est un droit humain fondamental et habilitant, essentiel pour former une citoyenneté mondiale critique, consciente et engagée, capable de faire face aux défis mondiaux (Nations unies, 2015), parmi les mesures à prendre, émerge la nécessité de renforcer une citoyenneté consciente de son éco-dépendance et engagée dans le bien-être et la qualité de vie universelle (Murga-Menoyo, 2020) afin de parvenir à une plus grande participation et transformation sociale. Le changement passe par la mise en œuvre systématique du respect de la diversité, de la sensibilisation à l'environnement, de la consommation responsable, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes et de la participation démocratique dans les pratiques éducatives quotidiennes, en commençant par les plus jeunes enfants.

L'éducation en vue de la réalisation de l'agenda 2030 exige des transformations dans le mode de fonctionnement des sociétés et des économies, ainsi que dans la manière dont nous

interagissons avec notre planète, en favorisant des changements qui commencent par les environnements les plus proches. L'éducation, la recherche, l'innovation, la gouvernance institutionnelle mais aussi le leadership social sont des piliers pour aider la société à relever ces défis (SDSN Australie/Pacifique, 2017). Et par conséquent, tous ceux d'entre nous qui se disent éducateurs sont appelés à jouer un rôle fondamental dans le développement des peuples. En bref, la nécessité de répondre en termes d'équité et de durabilité afin de pouvoir " penser globalement et agir localement " (AECID, 2017, p.44) et cela passe par la mise en œuvre de certaines stratégies initiales de base considérées comme un soutien pour faciliter l'apprentissage, qui sont les stratégies de contrôle affectif-émotionnel et contextuel.

5. CONSIDÉRATIONS FINALES

Tout d'abord, nous avons voulu souligner d'emblée l'importance de l'éducation de la petite enfance (EPPE) telle que reconnue par l'UNESCO, tant sur le plan personnel, notamment pour les enfants les plus défavorisés, que sur le plan social, considéré comme un moteur de transformation culturelle, socio-économique et durable des communautés, pays et régions du monde.

Ensuite, nous avons vu comment cette idée est considérée comme un objectif à atteindre et est renforcée par l'Agenda 2030 (objectif 4) qui vise à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités

d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, ainsi qu'à faire en sorte que tous les enfants aient accès à des soins et à un développement de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité, afin de les préparer à l'enseignement primaire et de prévenir l'échec scolaire et l'abandon précoce.

Troisièmement, la justification de cet objectif dans l'Agenda 2030 est que l'EPPE prépare favorablement les enfants à l'enseignement primaire et pose des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les processus d'apprentissage et de développement cognitif commencent à la naissance et sont cruciaux pendant les premières années de la vie, d'où l'importance de l'éducation et de la stimulation précoces. De plus, comme nous l'avons vu, Vygotsky prévient que l'apprentissage et le développement sont mutuellement conditionnés car c'est l'apprentissage qui rend le développement possible et, à son tour, ce sont les niveaux de développement atteints qui permettent de nouveaux apprentissages. Dans ce processus, l'environnement social et les "autres" sont des facteurs déterminants du développement de l'individu car la construction des connaissances est un processus social partagé. D'autre part, à la suite de Bandura, nous savons que, dans l'enfance, nous apprenons dans le contexte social par l'observation et l'imitation, raison pour laquelle il est fondamental que les enfants aient des modèles à suivre.

Quatrièmement, en se concentrant sur les processus d'apprentissage, il serait nécessaire que les enfants apprennent des stratégies d'apprentissage afin non seulement de construire leur propre apprentissage, et de le faire tout au long de la vie (apprentissage tout au long de la vie), mais aussi de le faire de la

meilleure façon possible en incluant les éléments métacognitifs d'évaluation et de contrôle de leur propre apprentissage (apprendre à apprendre). L'EA doit être explicitement enseignée et incluse dans le programme scolaire à différents niveaux de l'éducation parce qu'elle peut (et doit) être apprise et parce que ce sont des compétences qui s'améliorent avec la pratique. Parmi les quatre types d'EA que nous avons vus, à savoir les dispositions et le soutien, la recherche et la sélection de l'information, le traitement de l'information, et l'évaluation et le contrôle, nous avons mis l'accent, au sein du premier groupe, sur la motivation, pour son énorme potentiel à mettre en marche les processus d'apprentissage. Dans ce sens, nous avons également voulu souligner le travail important des éducateurs pour promouvoir cette motivation.

Enfin, nous avons souligné et souhaitons souligner que l'Agenda 2030 maintient que l'éducation est le moteur du développement durable et se concentre sur les éducateurs en tant qu'agents capables d'apporter des changements, d'une part, et d'autre part, sur l'intérêt de la petite enfance. Ainsi, nous clôturons le parcours que nous avons effectué tout au long de ce chapitre et revenons à son titre comme une touche d'ouverture et de clôture: Éducation de la petite enfance et développement social durable.

BIBLIOGRAPHIE

- Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID (2017). El desafío de los ODS en Secundaria. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.
- Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje/Visor.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España: una aproximación a través del análisis logístico multinivel aplicado. *Revista de Educación*, Ext. 2010, 225-256.
- Carrillo, I.; Prats, E., y Prieto, M. (2018). Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible. En XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible”. págs. 245-280. Universidad de La Laguna. <http://eventos.ull.es/15013/files/xxxvii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html>
- Coll, C.; Palacios, J.; y Marchesi, A. (2008). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza.

- Gamboa, M.E.; Carmentaes, O.A.; y Amat, M. (2010). Vygotsky's legate in the educative profession. *Opuntia Brava*, 2(2), 85-91.
- García-Bacete, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. REME, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi, y C. Hernández, (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza.
- Murga-Menoyo, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 01-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, MECD (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Secretaría General Técnica.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <https://uncatad.org/System/files/official-document/ares70d1es.pdf>
- OCDE, (2006). *Education at a Glance, indicators 2006*. OECD publishing.
- OCDE (2017a). *Mejorar la educación y la atención de la primer infancia para ayudar a más niños a lograr un buen*

arranque en la vida y a fomentar la movilidad social, dice la OCDE.

<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/mejorar-la-educacion-y-la-atencion-de-la-primera-infancia-para-ayudar-a-mas-nios-a-lograr-un-buen-arranque-en-la-vida-y-a-fomentar-la-movilidad-social-dice-la-ocde.htm>

OCDE (2017b). Starting Strong Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>

Piaget, J. (1956). Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. En *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* (33-42). Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. Presses Universitaires de France.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Sancho, J.M. y Correa, J.M. (2010). Presentación. Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352, 17-21.

SDSN Australia/Pacífico (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades: una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. Edición en español de Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS / SDSN-Spain). <http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

Seva-Larrosa, P., Maco-Lajara, B., Úbeda-García, M., García-Lillo, F., Rienda, L., Zaragoza-Sáez, P., Andreu, R., Manresa-Marhuenda, E., Ruiz-Fernández, L., Sánchez-García, E., Poveda-Pareja, E., y Martínez-Falcó, J. (2021). Conocimiento y percepción de los alumnos en el ámbito universitario sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En: Satorre Cuerda, Rosana (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2021 = Xarxes d'investigació i innovació en docència universitària. Volum 2021.

UNESCO (2007). Oficina Regional para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO.

http://www.oei.es/quipu/prelza_espanol.pdf

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Marco para la acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje permanente para todos.

<https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

UNESCO (2017). La educación transforma vidas. París, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>

UNESCO (2020). La atención y educación de la primera infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

UNICEF (2020). Desarrollo de la primera infancia. La primera infancia importa para cada niño.

<https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primerainfancia>

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós

.

ÉDUQUER EN TERMES D'ATTENTION À LA FAMILLE COMME PREMIER ESPACE ÉDUCATIF

Piedad Sahuquillo Mateo

Irene Verde Peleato

Roser Grau Vidal

INTRODUCTION

"L'éducation est l'arme la plus puissante que vous puissiez utiliser pour changer le monde", disait Nelson Mandela, et c'est bien le cas. D'où l'objet de ce chapitre, qui vise à aborder les lignes directrices les plus pertinentes pour assurer une éducation complète de la petite enfance. Les éducateurs qui interagissent quotidiennement avec des enfants d'âges différents ont entre leurs mains un potentiel exceptionnel, car l'enfance est une étape du développement qui détermine la vie adulte. Ce sont ces professionnels qui, avec la famille en tant que principal agent de socialisation, passent le plus de temps avec les enfants et leur formation est donc essentielle.

Ce chapitre traite du concept de famille en tant que conformation d'un noyau dynamique et diversifié, compris dans une perspective culturelle et intergénérationnelle, car il n'existe pas un seul modèle familial rigide et traditionnel, mais les familles, comme la société, évoluent et changent.

Dans cette perspective, l'un des concepts clés est la parentalité positive, dans laquelle les enfants sont considérés comme des sujets actifs de droits, et c'est la famille, et dans ce cas également les éducateurs, qui doivent les promouvoir, les respecter et les protéger (Rodrigo et al., 2015). Comme nous le verrons plus en détail ci-dessous, ce concept est étroitement lié à l'approche de bienveillance, fondée, comme son nom l'indique, sur la prise en charge, dans ce cas des enfants, en éliminant les pratiques qui menacent la santé physique et émotionnelle des individus. À cette fin, la communication au sein de la famille est particulièrement pertinente en tant que pratique pour une socialisation correcte.

Dans ce sens, plusieurs sections sont présentées ci-dessous, dans lesquelles sont approfondis des aspects tels que la famille comme première structure d'accueil et comme premier espace éducatif; ensuite, le concept de bienveillance et la manière de la rendre efficace sont abordés, en expliquant les conséquences positives de cette approche. Il traite également en profondeur de l'importance de la communication au sein de la famille, où une référence particulière est faite aux attitudes et aux lignes directrices pour favoriser la bienveillance et les liens affectifs et, enfin, quelques conclusions sont présentées en guise de réflexion.

1. LA FAMILLE, LA PREMIÈRE STRUCTURE D'ACCUEIL ET LE PREMIER ESPACE ÉDUCATIF

Ceux qui souhaitent se consacrer à l'éducation des enfants et des jeunes doivent garder à l'esprit ce que l'article 16.3 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule à propos de la famille: "elle est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État".

La famille revêt un caractère primordial dans l'histoire de l'humanité dans un triple sens (Donati, 2003, p. 21):

1. Il s'agit d'un phénomène primordial puisqu'il est l'élément fondateur de la société depuis le début de l'histoire humaine.
2. Elle est la matrice fondamentale du processus de civilisation.
3. Elle est primordiale en ce qu'elle est une condition préalable au processus d'humanisation de la personne".

La famille est la première structure qui accueille la personne à sa naissance et elle est d'une importance incomparable, car c'est elle qui permet l'installation initiale et presque toujours décisive des individus et des groupes humains dans leur espace et leur temps. "La famille a toujours été, dans toutes les cultures, la cellule sociale et culturelle la plus significative, car c'est en elle et à travers elle que se sont produites les transmissions les plus

influentes, les plus persistantes et les plus efficaces pour l'existence humaine" (Duch, 2002, p.21).

Le premier et le plus proche réseau de soutien des personnes est la famille, et pour cette raison il est important de promouvoir, à travers le travail éducatif, un environnement familial sain dans lequel les ressources nécessaires sont offertes pour le bon développement personnel et social des personnes (...). L'objectif de la famille est de répondre aux demandes sociales en tant qu'espace propice à la formation de la capacité à entrer en relation avec d'autres personnes, afin de fournir deux enjeux essentiels: la protection et l'affection (Suárez & Vélez, 2018, p. 156).

Ainsi, la famille est le premier espace éducatif, non seulement parce qu'elle précède dans le temps toute autre instance éducative, mais aussi en raison de son potentiel dans la formation des êtres humains. Ce qui se passe dans le contexte familial au cours des premières années de la vie d'une personne aura une influence décisive sur son avenir. Par exemple, les relations affectives vécues dans l'enfance et l'adolescence auront une influence déterminante sur la canalisation de la vie affective ultérieure. Les enfants ont besoin d'un noyau de relations à partir duquel ils peuvent faciliter le développement de leur personnalité. Par conséquent, le contexte familial doit être affectif et doit offrir sécurité et soutien en tant qu'éléments anthropologiquement nécessaires pour structurer leur personnalité (Pérez-Alonso & Cánovas-Leonhardt, 1996; Pereira, 2011). Les êtres humains ont besoin de se sentir en sécurité afin de jouir d'un bien-être et d'un équilibre dans leur vie quotidienne.

D'autre part, la famille est un système affectif multigénérationnel et dans des cultures comme celle du Sénégal, non seulement les mères, les pères, les fils et les filles, les grands-pères et les grands-mères sont considérés comme le noyau familial, mais aussi toutes les personnes qui vivent ensemble sous le même toit. Il s'agit parfois de membres de la famille directe, parfois de personnes qui partagent un nom de famille ou simplement de personnes avec lesquelles un lien d'affection et d'amitié s'est établi pour diverses raisons. En tant que système émotionnel, les relations établies entre ses membres impliquent des interactions complexes de comportements, de désirs, d'attentes, ainsi que de soutien émotionnel, d'estime, de sentiment d'appartenance, de compassion réciproque, de capacité de partage, etc. En tant que système multigénérationnel, il existe au sein de la famille différentes générations qui progressent ensemble au fil du temps (McGoldrick & Carter, 1986) ou, en d'autres termes, la famille est un groupe de personnes unies émotionnellement et/ou par des liens de sang qui ont vécu ensemble suffisamment longtemps pour avoir développé des modèles d'interaction qui se stabiliseront, donnant une image de fonctionnalité ou de dysfonctionnement (Minuchin et al., 2009).

Pour conclure cette section initiale mais très nécessaire pour poser les bases conceptuelles de ce que l'on entend par famille, il convient de souligner que "la famille est un groupe primaire complexe et difficile à organiser, dans lequel les personnes naissent, établissent des liens affectifs, commencent à expérimenter un monde de valeurs spécifique et développent

des expériences partagées. Il s'agit d'un groupe dynamique qui se configure progressivement et auquel participe chacun des systèmes familiaux d'origine et où se crée un système familial propre. En fait, la capacité d'évolution et d'innovation de la famille, individuellement et collectivement, dépend, dans une large mesure, de sa capacité à s'ouvrir aux informations provenant à la fois de l'environnement externe et de celles inhérentes à la famille elle-même, et à réélaborer ou créer des modèles de perception et d'action adaptés au contexte" (Pérez-Alonso & Cánovas-Leonhardt, 2002).

La famille pourrait donc devenir un "pacte économique et affectif" entre toutes les personnes qui vivent ensemble, à travers des prises de décision, des accords, des règles, des coutumes, des routines et des manières de vivre et de sentir la vie quotidienne. En ce sens, l'éducation est l'outil ayant le plus grand potentiel pour transmettre des valeurs et traiter la gestion des situations de conflit (Funes, 2008).

En bref, la famille est une construction culturelle et sociale qui est en transformation et en changement continu; elle a un caractère dynamique qui lui permet de s'adapter aux conditions changeantes de chaque contexte. D'où le rôle de l'éducation dans le processus de transformation. Le dynamisme qui caractérise la famille fait que l'on trouve différents modèles familiaux dans l'environnement immédiat: des familles composées des parents et des enfants, des familles où la famille élargie vit ensemble, des familles où des personnes proches de la famille vivent également ensemble, etc. Ce dynamisme, qui caractérise la culture sénégalaise, nous incite donc à ouvrir les yeux et à apprendre à observer à partir d'une perspective aussi

diverse que les modèles existants de noyaux familiaux et de cohabitation.

Selon Fernández-Barutell, (2013), les éléments caractéristiques communs à tous les modèles familiaux et qui permettent de les définir sont:

1. Taille. Une famille est composée d'un certain nombre de membres.
2. Parenté. Les membres de l'unité familiale sont liés entre eux, soit par le sang ou l'adoption, soit par une union légale ou de fait.
3. Cohabitation. Les membres d'une famille partagent l'espace domestique, la vie quotidienne et les loisirs.
4. La solidarité. Les membres d'une famille entretiennent des relations affectives entre eux, partagent leurs attentes et se soutiennent mutuellement.
5. Histoire commune. Les membres d'une famille partagent un même parcours de vie.
6. Obligations légales. Les membres adultes de la famille ont des obligations légales spécifiques telles que la prise en charge des enfants et la protection des membres à charge.

2. APPROCHE DE SOINS DE QUALITÉ

Cette section présente les principales contributions en relation avec l'approche de la bienveillance et sa relation avec les aspects neuroéducatifs du développement des enfants les plus jeunes, étant donné que toutes les actions menées en tant qu'éducateurs doivent être soumises au principe de l'intérêt supérieur de l'enfant, en tant qu'axe fondamental et base de tous les processus visant à garantir sa prise en charge et sa protection (López-Contreras, 2015; Siegel, 2016; Bueno & Torrens, 2017).

On entend par "bienveillance" l'ensemble des actions visant le développement de la santé mentale, émotionnelle et globale des enfants, dans la mesure où des adultes responsables leur permettent de s'exprimer sainement, de comprendre les émotions et la complexité qui caractérise l'être humain; les adultes qui assument ainsi leur responsabilité éducative favorisent le développement de la personnalité et optimisent les processus de socialisation et d'intégration dans le contexte, puisque les adultes référents s'engagent comme partie active d'une éducation respectueuse et responsable et se rendent disponibles en permanence (Siegel, 2020).

Une bonne prise en charge de l'enfant concerne ces "relations interpersonnelles de qualité et protectrices, même face à de fortes pressions environnementales [...] dans lesquelles la protection par les personnes qui s'occupent de l'enfant (qu'elles soient naturelles ou de substitution) permet une croissance positive [...] les enfants qui grandissent dans des familles pauvres sont souvent malheureux de la même manière

que les enfants qui grandissent dans des familles apparemment plus fortunées [...] il s'agit de profiter des opportunités qui leur sont offertes, tant celles de leur place sociale que celles de leur héritage génétique" (Cancrini, 2021, p. 67).

En ce sens, de nombreuses enquêtes corroborent que le fait qu'il existe une relation interpersonnelle et qu'elle soit de bonne qualité dans le traitement, est synonyme d'un développement et d'une maturation correcte du cerveau, et ce dès les premiers moments de la vie et même avant la naissance (Barudy et al., 2010; Cánovas & Sahuquillo, 2014; Martínez-Reguera, 2010; Sahuquillo, Riquelme & Cánovas, 2022b). Les enfants ont besoin des soins et de la protection des adultes pour survivre, grandir et se développer puisque " les bébés humains sont les plus immatures à la naissance et ont besoin d'être pris en charge par leur mère et leur père pendant de longues périodes " (Barudy & Dantagnan, 2010, p. 31).

Grâce à la stimulation et au bon traitement par des adultes responsables et sensibles, capables de stimuler et de protéger, le cerveau, petit à petit, mûrit et avec cela, les fonctions qui permettront le développement de différentes tâches, tant comportementales qu'émotionnelles et cognitives, seront mises en fonction (Císcar, 2019, p.44).

Sans aucun doute, nous comprenons que l'enfant est un membre d'une famille et d'une communauté, avec des droits et des responsabilités adaptés à son âge et à son stade évolutif de développement, par conséquent, il est un être intégral qui a droit à une qualité de vie de base. " L'objectif principal de l'éducation devrait être d'aider les personnes à grandir dans la dignité " (Bueno & Torrens, 2017, p. 17), et cela devrait être

particulièrement vrai dans le contexte des familles, pour lesquelles les adultes doivent être, accompagner et se sentir engagés dans un travail aussi important (Siegel, 2020).

Une bonne prise en charge de l'enfance est liée à ces " relations interpersonnelles de qualité et de protection, même face à de fortes pressions environnementales [...] dans lesquelles la protection par les personnes qui s'occupent de l'enfant (qu'elles soient naturelles ou de substitution) permet une croissance positive [...] les enfants qui grandissent dans des familles pauvres ont tendance à être malheureux de la même manière que les enfants qui grandissent dans des familles apparemment plus fortunées [...] il s'agit de profiter des opportunités qui leur sont offertes, tant celles de leur place sociale que celles de leur héritage génétique " (Cancrini, 2021, p. 67).

En ce sens, de nombreuses enquêtes corroborent que le fait qu'il existe une relation interpersonnelle et qu'elle soit de bonne qualité dans le traitement, est synonyme d'un développement et d'une maturation correcte du cerveau, et ce dès les premiers moments de la vie et même avant la naissance (Barudy et al., 2010; Cánovas & Sahuquillo, 2014; Martínez-Reguera, 2010; Sahuquillo, Riquelme & Cánovas, 2022b). Les enfants ont besoin des soins et de la protection des adultes pour survivre, grandir et se développer puisque " les bébés humains sont les plus immatures à la naissance et ont besoin d'être pris en charge par leur mère et leur père pendant de longues périodes " (Barudy & Dantagnan, 2010, p. 31).

Grâce à la stimulation et au bon traitement par des adultes responsables et sensibles, capables de stimuler et de protéger, le cerveau, petit à petit, mûrit et avec cela, les fonctions qui permettront le développement de différentes tâches, tant comportementales qu'émotionnelles et cognitives, seront mises en fonction (Císcar, 2019, p.44).

Sans aucun doute, nous comprenons que l'enfant est un membre d'une famille et d'une communauté, avec des droits et des responsabilités adaptés à son âge et à son stade évolutif de développement, par conséquent, il est un être intégral qui a droit à une qualité de vie de base. " L'objectif principal de l'éducation devrait être d'aider les personnes à grandir dans la dignité " (Bueno & Torrens, 2017, p. 17), et cela devrait être particulièrement vrai dans le contexte des familles, pour lesquelles les adultes doivent être, accompagner et se sentir engagés dans une tâche aussi importante (Siegel, 2020).

Le travail éducatif avec les enfants "les stratégies pédagogiques les plus appropriées ne sont pas toujours les plus complexes ou les plus élaborées, mais celles qui s'accordent le mieux avec les besoins et les caractéristiques personnelles de chaque enfant" (Fernández, 2018, p. 136). Les cas dans lesquels la bientraitance mentionnée ci-dessus ne se produit pas sont préoccupants et nécessitent une attention et une correction en raison des conséquences néfastes que cela peut avoir sur le développement des enfants et des adolescents. " Il ne suffit pas de ne pas frapper et de ne pas blesser les enfants, il faut apprendre à être proche d'eux, à les traiter, à les prendre dans les bras, à les écouter, etc. " (López, 2008, p. 43). (López, 2008, p. 43) Et cela est d'une importance cruciale à garder à l'esprit

dans les contextes éducatifs dans lesquels l'action éducative peut intervenir, étant donné que le tempérament et les capacités de chaque personne sont certes différents en fonction de leur patrimoine génétique, mais ce qui a vraiment une influence significative sur leur optimisation ou non, ce sont les processus éducatifs qui ont lieu dans leurs contextes de référence (Bueno & Torrens, 2017).

En effet, l'esprit de l'enfant se développe en fonction des expériences des relations de l'enfant avec ses parents et de la structure et du fonctionnement de son cerveau (Siegel, 2007; Barudy, 2019). En d'autres termes, le cerveau humain est en construction et reconstruction permanente (Bueno, 2017) et tant la génétique, la biologie que les influences environnementales sont d'une importance énorme. D'où la nécessité de mettre en avant l'éducation, sachant qu'elle peut même modifier physiquement les connexions du cerveau et rendre l'apprentissage émotionnel beaucoup plus significatif et efficace qu'un apprentissage qui n'active pas ces zones du cerveau.

3. L'IMPORTANCE DE LA COMMUNICATION DANS LA FAMILLE: ATTITUDES ET LIGNES DIRECTRICES POUR FAVORISER LA BIEN-ÊTRE ET LE LIEN AFFECTIF

La communication qui s'établit au sein de la famille dès les premiers moments de la vie d'un être humain est particulièrement importante, sachant que le style éducatif est une partie fondamentale du bon exercice de la parentalité

positive. En ce sens, on considère que l'éducation des fils et des filles doit également inclure l'exercice de " promouvoir un comportement pro-social, la capacité de penser et de comprendre le monde qui les entoure et le développement d'une autonomie personnelle et sociale croissante " (Rodrigo et al, 2015, p. 28). Afin de clarifier ce qu'est la parentalité positive, Paenik (2012, p. 25), expose brièvement certains droits et responsabilités de la parentalité:

1. Fournir des soins de base.
2. Protéger et éduquer l'enfant jusqu'à un âge approprié.
3. Assurer la sécurité de l'enfant.
4. Orientation et fixation de limites.
5. Pour assurer la stabilité.
6. Assurer les conditions du développement intellectuel, affectif et social de l'enfant, en particulier la transmission de certaines compétences acceptées et la modélisation des comportements souhaités.
7. Respecter la loi et contribuer à la sécurité de la société.

Par conséquent, les enfants ne sont plus considérés comme des sujets passifs qui ont l'obligation d'obéir et de respecter les règles, mais comme des sujets actifs de droits que la famille doit promouvoir, respecter et protéger (Rodrigo et al, 2015).

Dans ce sens, Barudy et Dantagnan (2010) soulignent que les compétences parentales sont les capacités pratiques dont disposent les mères et les pères (ou les adultes significatifs) pour prendre soin, protéger et éduquer leurs enfants et assurer leur développement adéquat en fonction du contexte. Il s'agit donc d'un facteur de protection essentiel au bon développement des enfants qui repose sur la nécessité de mettre en œuvre la démarche de bientraitance dans les familles, sa finalité étant de contribuer au développement et à la consolidation d'une parentalité positive.

Blanco et al. (2020) soulignent, comme une partie fondamentale des compétences parentales, la sensibilité des adultes pour identifier et interpréter les comportements afin d'ajuster la réponse au contexte et à l'individualité de l'enfant du point de vue de l'affection et non de la satisfaction des besoins. Dans l'étude réalisée par Blanco (2016), et étendue par Blanco et al. (2022), les dimensions et sous-dimensions de la compétence parentale sont structurées en incluant ces aspects.

Dans la manière d'éduquer, il existe de nombreux éléments qui ont une influence importante sur la relation établie avec les enfants, mais aussi sur leur propre développement autonome. Plus précisément, les attitudes adoptées vis-à-vis de la communication seront d'une importance cruciale et pourront la faciliter, l'entraver ou l'obstruer. Par conséquent, lors du travail avec les familles, il convient de souligner la pertinence de la communication, des styles de communication et des questions qui empêchent ou facilitent une communication correcte. Cette idée sera expliquée plus en détail dans la section suivante.

3.1. La famille et le développement de la socialisation primaire

Les êtres humains sont sociaux par nature. Dès les premiers instants de sa vie, le nouveau-né cherche à communiquer ses besoins, son bien-être ou son mal-être (d'abord par des pleurs, puis par des gestes, des mouvements et des sons). Au fur et à mesure que l'être humain grandit, sa façon de communiquer se transforme et, dans ce processus, le climat qui règne dans le noyau familial et les modèles d'éducation des enfants qui s'y produisent jouent un rôle fondamental car le foyer est un facilitateur de comportements prosociaux (Rodriguez, 2007). Il est donc important de sensibiliser et d'orienter à cet égard les éducateurs qui vont travailler avec les familles.

Mestre et al. (2001) soulignent que le type de règles qu'une famille établit, les ressources et les procédures qu'elle utilise pour faire respecter ces règles, ainsi que le degré d'affection, de communication et de soutien entre parents et enfants, sont fondamentaux pour une bonne croissance personnelle, l'internalisation des valeurs, les compétences sociales et la prise de décision pour résoudre les conflits. Dans le même sens, et selon l'UNICEF (2004), le développement socio-affectif et la socialisation dans l'enfance sont liés à la stimulation dans la famille, l'éducation et la participation des enfants à la vie familiale. Par exemple, les enfants à qui l'on confie des tâches ménagères ou des activités qui soutiennent les frères et sœurs (en particulier les tâches qui partagent la responsabilité des autres) ont tendance à être plus prosociaux que les autres enfants ou, en d'autres termes, à montrer des attitudes prosociales envers les autres.

Comme déjà mentionné dans la première section de ce chapitre, la famille est reconnue dans la société comme le pilier fondamental du développement des individus. L'environnement familial est pour les plus jeunes enfants le premier cercle de relations qu'ils rencontrent dans leur vie. C'est dans le noyau de la coexistence familiale que les enfants apprennent à établir des liens sociaux par le biais de diverses pratiques éducatives familiales qui permettront l'émergence de stratégies qui les aideront à être performants socialement aux étapes de la vie adolescente et adulte. Les relations au sein de la famille ont par la suite un impact positif ou négatif sur l'intégration de l'enfant dans la communauté, d'où l'importance de s'occuper de cette question.

Il est nécessaire d'identifier les facteurs déterminants au sein de la famille pour le développement de la socialisation primaire. L'une d'entre elles, essentielle, est la communication, qui participe activement aux relations de manière bidirectionnelle (Ochoa, 2010), permettant d'exprimer les pensées et les situations entre les membres qui composent la famille (Gamboa & Sosa, 2015). La communication vise à échanger des informations, mais aussi des sentiments et des besoins.

Ainsi, les pratiques parentales agissent comme des fournisseurs de compétences sociales qui, à partir de l'unicité de chaque famille et imprégnées de croyances, de valeurs et de subjectivités, offrent des outils de socialisation, transmettant des normes et des modèles de comportement qui incorporent des éléments fondamentaux de chaque culture et renforcent la personnalité de l'enfant pour affronter la vie.

3.2. La communication empathique dans le contexte familial

3.2.1. *Comprendre l'empathie*

Actuellement, après plus de soixante ans d'utilisation du terme empathie, on peut affirmer qu'il n'y a pas de consensus concernant sa définition (Rogers, 1957; Bohart & Greenberg, 1997; Goleman, 2007) mais parmi les différentes approches conceptuelles, il est convenu que l'empathie constitue une catégorie d'ordre supérieur dans laquelle différentes sous-catégories ou manières de "se mettre à la place de l'autre" peuvent être agglutinées.

Certains auteurs ont mis l'accent sur la composante affective de l'empathie, en soulignant essentiellement certains aspects tels que "ressentir les sentiments d'une autre personne", "répondre d'une manière qui transmet le souci des sentiments de l'autre" Feshbach (1997) ou la capacité de voir la situation à partir du cadre de référence de l'autre personne (Madrid, 2014; Orjuela 2015). Pour Feshbach (1997), l'empathie est comprise comme "une interaction entre deux individus dans laquelle l'un d'eux éprouve et partage les sentiments de l'autre". Cela se produit dans toute interaction entre personnes, à commencer par les relations parents-enfants, entre amis, entre enseignants et élèves, etc.

L'essence de l'empathie est de se rendre compte de ce que les autres ressentent sans qu'ils aient besoin de nous le dire (Goleman, 2007). Il s'agit d'être capable de percevoir les signaux subtils (souvent non verbaux) qui indiquent ce dont les autres

ont besoin ou veulent, et d'exprimer à l'autre personne que vous l'avez comprise et que vous êtes capable de voir les choses de son point de vue.

Les personnes empathiques sont attentives aux signaux verbaux et non verbaux des personnes avec lesquelles elles interagissent, étant capables de percevoir non seulement leurs messages explicites, mais aussi leurs souhaits et leurs sentiments.

Un manque d'empathie peut entraver toute communication car il nous empêche de saisir les messages les plus significatifs des autres, leurs opinions, leurs désirs et leurs sentiments (Roca, 2007).

Par conséquent, le manque d'empathie génère un malaise et une distanciation émotionnelle. L'empathie est liée à la solidarité et à l'éthique. En ce sens, la capacité de se mettre à la place des autres tend à nous permettre de les aider plus facilement lorsqu'ils ont des problèmes, ce qui est nécessaire pour vivre en société. Le jeu est une activité idéale pour observer l'empathie chez les enfants. Les enfants qui ont peu d'empathie veulent participer au jeu en interrompant les autres sans cérémonie. Les enfants empathiques observent le jeu pendant un certain temps, essaient de comprendre les règles du jeu et de se mettre à l'écoute des autres enfants, et commencent à participer au jeu au bon moment sans être perturbateurs.

Étant donné que l'empathie peut être développée par la formation (Reyes & Benítez, 1990), nous insistons sur la pertinence du travail éducatif dans l'intervention socio-

éducative auprès des enfants mais aussi dans l'action éducative menée auprès des familles des enfants.

3.2.2. *Communication empathique au sein de la famille*

Madrid (2014) désigne la communication empathique comme la capacité de la personne " réceptrice " à appréhender le monde intime de la personne " émettrice " à partir de son cadre de référence et à le lui exprimer dans un langage qui lui est approprié. Cet auteur propose l'utilisation de la "communication empathique" dans le contexte de la vie familiale, étant donné que celle-ci est le résultat de la formation de la conjonction de deux éléments nécessaires:

- La capacité à appréhender le monde intime de l'autre personne, à partir de son cadre de référence. Et la capacité de saisir implique d'entrer dans le monde intime de l'autre personne, afin de comprendre sa façon de penser et de sentir. Cette qualité devient tangible dans la compétence d'écoute empathique.
- La capacité de communiquer ce qui a été saisi avec empathie, dans un langage adapté à la situation et aux caractéristiques de l'autre personne. La capacité d'expression renvoie à l'aptitude à s'exprimer avec empathie, c'est-à-dire à répondre de manière appropriée à ce que l'on a saisi du monde de l'autre personne.

A) L'écoute empathique

L'écoute empathique est définie par Orjuela (2015) comme la compétence interpersonnelle par laquelle on exprime à l'interlocuteur l'acceptation de sa personne et le désir de comprendre son monde intime, principalement en observant son comportement et en prêtant attention à ses messages verbaux ou non verbaux. En bref, se rendre présent à l'autre personne (Rosenberg, 2013). L'écoute est une compétence complexe qui requiert dévouement et maturité, mais qui peut être entraînée.

Pour mettre en pratique la compétence de l'écoute empathique dans le contexte de la famille, nous proposons:

- > Observez le langage non verbal de l'expéditeur (ses expressions faciales, les messages envoyés par son corps comme la position du corps).
- > Comparez le langage verbal et non verbal pour vérifier le degré de congruence entre les deux (si l'expéditeur exprime l'angoisse par les mots, cette même angoisse doit se refléter dans le visage et le corps).
- > Comprendre correctement le contenu du langage verbal de l'expéditeur, pour lequel il est nécessaire d'accorder toute son attention à l'écoute afin de ne pas perdre de détails de l'histoire.
- > Exprimer clairement un comportement attentif et accueillant. Il est important de montrer que vous êtes tout à fait prêt à écouter l'autre personne et non pas à effectuer plusieurs tâches en même temps.

- > Utilisez des expressions verbales qui confirment que vous écoutez attentivement l'autre personne. Dans ce sens, on peut distinguer deux types d'expressions verbales de la confirmation de l'écoute:
 - > Des expressions brèves pour montrer son soutien telles que "Je comprends...", "Bien sûr...", "Certainement...".
 - > Des stimuli de communication encourageants tels que: "il semble que cela soit important pour toi...", "si tu veux en parler, je suis prêt à t'écouter...".

B) Répondre avec empathie

Pour que l'expéditeur se sente compris, il ne suffit pas que le destinataire écoute attentivement, il ne suffit même pas que le destinataire comprenne vraiment l'expéditeur ou dise qu'il le comprend. Il est nécessaire que l'expéditeur dispose de preuves pour indiquer que le destinataire l'a vraiment compris. Pour ce faire, le récepteur doit reformuler les propos de son interlocuteur sans ajouter d'idées, de jugements, de suggestions ou d'évaluations propres, mais uniquement en exprimant son acceptation et sa proximité (Rosenberg, 2013).

De cette façon, l'expéditeur pourra écouter son propre message dans la bouche de l'auditeur, ce qui lui donnera l'occasion de:

- Réaffirmer le message: "Oui, c'est exactement ce qui ne va pas chez moi..."

- Corriger ce qui a été dit: "Ce n'est pas exactement ce que je voulais dire... Ce que je veux vraiment exprimer, c'est..."
- Qualifiez le message: "Eh bien oui... en partie je me sens de cette façon pour cette raison mais c'est parce que..."

3.2.3. Pour mettre en pratique la compétence de l'écoute empathique dans le contexte de la famille, nous proposons:

- > Observez le langage non verbal de l'expéditeur (ses expressions faciales, les messages envoyés par son corps comme la position du corps).
- > Comparez le langage verbal et non verbal pour vérifier le degré de congruence entre les deux (si l'expéditeur exprime l'angoisse par les mots, cette même angoisse doit se refléter dans le visage et le corps).
- > Comprendre correctement le contenu du langage verbal de l'expéditeur, pour lequel il est nécessaire d'accorder toute son attention à l'écoute afin de ne pas perdre de détails de l'histoire.
- > Exprimer clairement un comportement attentif et accueillant. Il est important de montrer que vous êtes tout à fait prêt à écouter l'autre personne et non pas à effectuer plusieurs tâches en même temps.
- > Utilisez des expressions verbales qui confirment que vous écoutez attentivement l'autre personne. Dans ce sens,

on peut distinguer deux types d'expressions verbales de la confirmation de l'écoute:

- Des expressions brèves pour montrer son soutien telles que "Je comprends...", "Bien sûr...", "Certainement...".
- Des stimuli de communication encourageants tels que: "il semble que cela soit important pour toi...", "si tu veux en parler, je suis prêt à t'écouter...".

3.3. Quelques conseils d'action pour pratiquer la communication empathique dans la famille

Des auteurs tels que Fernández-Millán et Buela-Casa, (2002) incluent dans le processus de communication intrafamiliale des principes de base qui doivent être pris en compte et qui se concrétisent dans des lignes directrices d'action spécifiques qui sont présentées ci-dessous:

- Répartir les tâches et les responsabilités qui ont été préalablement communiquées, analysées et comprises en fonction de leur importance et des possibilités et aptitudes des personnes impliquées dans la famille.
- Demander et valoriser l'avis des membres de la famille afin que les personnes concernées aient un sentiment d'appartenance et que la prise de décision commune puisse se faire par le dialogue.

- Développez des compétences d'affirmation de soi ou, en d'autres termes, dites ce que vous pensez d'une manière ferme, mais sans contrarier les autres. C'est la bonne façon de demander ce dont on a besoin.
- Prise en charge des aspects non linguistiques. Soyez attentif au geste, à la posture, à tous ces éléments du langage non verbal qui parfois le contredisent et génèrent des situations d'ambiguïté dans la compréhension du message. Dans le même ordre d'idées, l'utilisation appropriée des espaces et des temps de communication doit être comprise. Il faut savoir choisir les moments et les situations. Le temps et l'espace sont des éléments qui peuvent favoriser ou entraver la communication selon l'habileté dont nous faisons preuve dans leur utilisation.
- Essayez de comprendre réellement ce que l'autre personne essaie d'expliquer (informations + émotions) au-delà des mots. Se mettre à la place de l'autre signifie écouter attentivement, et non pas en fonction de ce que l'on veut répondre. Il s'agit de rendre le dialogue vraiment efficace. Cette écoute active facilite également notre capacité à prêter attention afin d'apporter de l'aide et un soutien émotionnel.
- Savoir s'excuser. Le dialogue permet aux gens de s'exprimer de manière authentique, c'est pourquoi il inclut les aspects liés à la reconnaissance des erreurs. Il faut savoir s'excuser ou reconnaître l'erreur de manière appropriée. Cette même authenticité implique également de saluer expressément les efforts de l'autre

personne. Et, surtout, cela signifie exprimer et partager des sentiments.

En bref, il s'agit de travailler à la création d'un climat émotionnel qui facilite la communication empathique dans laquelle l'écoute prend un sens pertinent (Torralba, 2009). Il est utile de vérifier le niveau réel de communication de la famille au moyen d'une évaluation. Fox et Frankell (2007) ou Franco (2010) proposent d'enregistrer en format audio ou vidéo une conversation familiale pour analyser et corriger, si nécessaire, les schémas d'action suivis.

3.3.1. Créer un espace pour une communication positive dans la famille

Crespo (2011) énumère spécifiquement certains principes de base à prendre en compte pour créer des espaces de communication positifs dans la famille, qui sont brièvement décrits ci-dessous. Nous pensons qu'il est important qu'elles soient prises en compte aussi bien chez les parents et les adultes de référence au foyer que chez les éducateurs qui vont réaliser des formations destinées aux familles.

1. Établir des relations positives entre parents et enfants. Cela passe d'abord par la prise de conscience de la valeur socialisante de la famille comme premier groupe social dans lequel l'enfant commence à se mouvoir sous la pression affective (Yubero et al., 2006), qui fera partie du niveau le plus profond de la conscience de la personne.

Un enfant deviendra ce que les autres voient de lui, il est donc essentiel de lui donner des repères positifs dès les premières années de sa vie afin qu'ils fassent partie de son identité.

2. Souligner l'importance de l'apprentissage vicariant ou de l'apprentissage par imitation. Les enfants apprennent par imitation. Pour eux, les références les plus proches "à imiter" sont les adultes du noyau familial: parents, frères et sœurs plus âgés, autres membres de la famille vivant à la maison. Il est donc crucial de partager efficacement les règles établies dans la sphère domestique afin qu'elles soient respectées par tous les membres de la famille. De même, les valeurs doivent être partagées et respectées dans la vie quotidienne. La famille est l'environnement naturel dans lequel les enfants apprennent des règles importantes telles que la ponctualité et la responsabilité. En outre, dans la famille, les enfants font l'expérience de valeurs (Ortega & Mínguez, 2004) telles que la justice, l'amour et le respect.
3. Créer un climat émotionnel adéquat dans la famille. Pour que l'expression et la compréhension des sentiments se fassent naturellement, il est essentiel de créer dans chaque famille un climat de sécurité (Domínguez-Cuña & Rodríguez-Machado, 2003) dans lequel les enfants se sentent à l'aise pour s'exprimer sans crainte; il est donc important de créer un environnement dans lequel tous les membres de la famille peuvent montrer leurs sentiments affectueux en encourageant la proximité, les sourires dans les yeux et la bouche, les câlins et les

expressions d'affection plus conformes à chaque culture. Les Sénégalais auront, comme toutes les cultures, leurs propres gestes culturels pour exprimer les sentiments d'affection. Il est important de les sauver et de les mettre en pratique. Il est également nécessaire de permettre aux sentiments négatifs de faire surface au sein du noyau familial afin de pouvoir en parler et de canaliser la colère ou la rage de manière appropriée. En outre, dans le contexte familial, il faut prévoir du temps et de l'espace pour consoler un membre de la famille lorsqu'il est triste. Avec les enfants plus jeunes, il est important d'offrir un soutien face à la tristesse avant de passer à la censure ou de donner des conseils.

4. Créez un espace à la maison pour la croissance personnelle. Les enfants n'appartiennent pas à leurs parents; ils sont des individus et n'appartiennent qu'à eux-mêmes; ils ont donc le droit d'être différents de leurs parents. Les parents doivent éviter les expressions de déception ou de frustration à l'égard de la personne de leurs enfants (ce sont les actions concrètes qui peuvent être mauvaises ou bonnes, mais pas les personnes elles-mêmes). La famille peut contribuer favorablement à la création de l'identité de l'enfant et à l'échelle de la valeur personnelle qu'il se donne ou, au contraire, ralentir la construction de l'identité; il est donc pertinent de répondre de manière appropriée à ce qui est présenté à ce moment-là (Lila & Marchetti, 1995).
5. Mettre en place des relations respectueuses et réciproques entre les membres de la famille (Costa &

Costa, 1996; Dolto, 1998). Les sentiments positifs de perception de soi se construisent à partir de relations respectueuses entre les personnes. Les parents ne peuvent exiger le respect de leurs enfants s'ils ne font pas d'abord preuve de respect l'un envers l'autre ou envers les plus jeunes membres du foyer. Il s'agit de créer une atmosphère conviviale au sein du foyer, dans laquelle on trouve la paix et la tranquillité, afin de permettre la communication et, par conséquent, une bonne coexistence.

3.3.2. *Développer l'écoute active*

L'écoute active a été créée par deux psychologues américains, Carl Rogers et Richard E. Farson, dans les années 1940. L'un des disciples de Rogers, Thomas Gordon, est à l'origine de la diffusion de l'importance de l'écoute active en tant qu'outil permettant d'établir des relations plus efficaces dans tous les domaines, y compris l'éducation. Nous sauvons cette idée car nous sommes convaincus qu'il faut promouvoir de telles compétences. Cette conviction est étayée par des années d'expérience dans le domaine de l'éducation.

L'écoute active ne se limite pas à laisser parler l'interlocuteur sans l'interrompre, mais requiert une attention physique, psychologique et verbale. L'écoute active est une technique et une stratégie spécifiques de la communication humaine qui consiste en une forme de communication qui démontre à l'orateur que l'auditeur l'a compris. Il s'agit de la capacité à écouter non seulement ce que la personne exprime

directement, mais aussi les sentiments, les idées ou les pensées qui sous-tendent ce qui est dit. L'écoute active est une compétence qui s'acquiert et se développe avec la pratique.

La théorie de Rogers et Farson reposait sur l'idée que le cerveau des enfants ne développe pas les qualités qui leur permettraient de comprendre parfaitement le monde des adultes avant l'âge de 12 ans environ. Il est donc plus facile pour les adultes de se mettre à la hauteur et au niveau d'apprentissage et de compréhension des plus jeunes enfants afin de comprendre leur monde et de s'adresser à eux.

Et il ne s'agit pas seulement de se mettre à leur niveau physique (se baisser à la hauteur d'un enfant pour lui parler présente de nombreux avantages), mais aussi de le faire au niveau mental. Les adultes devraient s'adresser aux enfants en utilisant un langage symbolique plus concret, plus simple et inspiré par le jeu, la créativité et l'imagination. Il est essentiel de le faire pour que le cerveau de l'enfant et celui de l'adulte soient en phase, établissent une communication et se connectent l'un à l'autre.

La pratique de l'écoute active dans le cadre de l'éducation à domicile exige que le ou les adultes créent un espace de connexion mutuelle. Les enfants ne sont parfois pas totalement réceptifs et les adultes sont parfois trop occupés et fatigués, il est donc important de choisir un moment où les deux parties peuvent être à l'écoute l'une de l'autre (Altimir, 2010). Trouver ces moments de connexion mutuelle n'est pas facile; cela demande beaucoup de temps de qualité, de patience et, surtout, un travail d'observation systématique de la part de l'adulte.

Il est important de souligner que l'information, la nouvelle, l'anecdote que l'enfant souhaite raconter ne doit pas être perçue avec beaucoup d'enthousiasme comme s'il s'agissait de quelque chose de sans intérêt. Au contraire, vous devez leur manifester votre intérêt car, si vous les amenez à partager des expériences aussi élémentaires avec des personnes de l'environnement familial, ils partageront également à l'avenir d'autres expériences beaucoup plus importantes.

En bref, l'objectif est que les enfants se sentent en sécurité, écoutés et protégés par les adultes (Davies, 2014). Si nous y parvenons, nous contribuerons grandement au bon développement psychologique futur des enfants, étant donné que l'écoute active améliore les relations familiales, les aptitudes émotionnelles et les compétences qui favorisent l'intelligence émotionnelle telles que l'expression, la conscience de soi, la motivation, l'empathie et, surtout, l'autorégulation, car l'enfant se sent écouté, sûr et protégé et cela crée un climat d'affection et de sécurité qui est fondamental.

Il est bon de rappeler que le long chemin vers l'écoute active commence dès la grossesse dans la relation mère-enfant. Il est nécessaire de commencer pendant la grossesse à rechercher la syntonisation afin de créer un lien dès que le bébé est dans le ventre de la mère. Dans la phase périnatale, il est nécessaire que le nouveau-né se sente écouté et accompagné par le ton de la voix des parents et, surtout, par le contact physique. C'est essentiel pour que le bébé se sente en sécurité lorsqu'il exprime des émotions telles que les pleurs ou la joie.

Pour créer le bon lien à la maison avec les enfants dès leur plus jeune âge, en pratiquant l'écoute active, il existe des lignes directrices simples pour les parents, que nous avons rassemblées sous la forme de quelques idées simples à mettre en pratique:

1. Trouvez des espaces communs où les enfants peuvent se sentir en sécurité pour partager leurs expériences.
2. Pratiquez l'heure du conte (lu ou raconté oralement). À la fin de l'histoire, encouragez la communication en demandant aux enfants ce qu'ils en ont pensé, ce qu'ils feraient dans une telle situation ou ce qu'ils ressentiraient s'ils étaient le protagoniste de l'histoire.
3. Utiliser le jeu symbolique avec des objets du quotidien, en encourageant les représentations théâtrales à travers les ressources du langage verbal (changements de registre de la voix) et non verbal (gestes du visage et du corps) afin que les enfants se sentent accompagnés, pris en charge et impliqués.
4. Profitez des moments de la routine domestique tels que l'heure du bain, le moment avant le coucher ou la préparation des repas pour que les enfants se sentent accompagnés par la présence d'un adulte et puissent exprimer confortablement leurs sentiments et leurs expériences.

4. EN GUISE DE CONCLUSIONS

Sans aucun doute, on pourrait conclure que la famille d'aujourd'hui est dynamique et diverse, qu'elle change et évolue tout comme la société et qu'elle doit donc être comprise comme une structure vivante. Selon l'endroit où nous nous trouvons dans le monde, sa conformation et ses perspectives changent. Plus précisément au Sénégal, la famille est composée de personnes qui vivent ensemble et sont liées par des liens affectifs, pas nécessairement par le sang.

En ce sens, il est fondamental d'avoir des stratégies et de favoriser des liens sains au sein de la famille pour apprendre à vivre ensemble. C'est pourquoi les éducateurs sociaux peuvent jouer un rôle fondamental, car ce sont eux qui transmettent les modèles et les outils clés pour apprendre à vivre ensemble dans une perspective pacifique. L'approche de la parentalité positive est l'une des options les plus intéressantes, comme mentionné dans les sections précédentes, car elle est considérée comme le moyen éducatif le plus cohérent pour construire une société sans violence. Transmettre des valeurs telles que le respect, l'attention, la richesse de la diversité, la solidarité et la sensibilisation est fondamental pour permettre aux gens de construire des sociétés plus justes et plus heureuses.

À cette fin, le climat de communication au sein du foyer est essentiel pour initier des relations saines qui favorisent la cohésion sociale. La méthode de communication non violente joue un rôle fondamental, car elle fournit des lignes directrices claires qui favorisent l'acquisition de stratégies permettant d'apprendre à communiquer dans la famille et dans la société. Il

ne fait aucun doute que ce type de stratégies permet non seulement d'améliorer le climat familial, mais aussi de le faire dans d'autres espaces où les gens vivent également ensemble. Dans cette ligne, une socialisation adéquate se nourrit de formules telles que celles spécifiées dans lesquelles l'empathie, le respect et la recherche de solutions consensuelles sont clairement encouragés.

Enfin, il est important de mettre l'accent sur le rôle des éducateurs, car ils acquièrent sans aucun doute un rôle de premier plan en tant qu'agents qui accompagnent la société avec un objectif précis, la transformation sociale tant désirée. En résumé, il s'agit de trouver l'espace et le temps pour travailler avec la population sur la nécessité d'apprendre à se rapporter les uns aux autres avec attention et respect, en étant conscients que nous sommes tous différents et que, par conséquent, apprendre à vivre ensemble signifie comprendre et savoir vivre pacifiquement, en gérant les conflits dans une perspective dialogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Altimir, D. (2010). *¿Cómo educar a la infancia?* Octaedro.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre y madre*. Gedisa.
- Blanco, M.A. (2016). *Análisis de la competencia parental en las etapas de educación infantil y primaria: diseño de un instrumento*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia
- Blanco, M. A.; Cánovas, P.; Sahuquillo, P.; Pérez Carbonell, A. y Riquelme, V. (2020) La competencia parental en las etapas de infantil y primaria: diseño y validación de un instrumento. *Educatio Siglo XXI*, 39, 2 (pp. 213-234).
- Blanco, M. A.; Sahuquillo, P.; Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022) La competencia parental como elementos clave de la parentalidad positiva. En P. Sahuquillo; V. Riquelme y P. Cánovas (Coord) Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas. (pp. 145-170). Tirant lo blanch.
- Bohart, A. & Greenberg, L. (1997). In Bohart, A. y Greenberg, L. (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. (pp. 28-43). American Psychological.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cancrini, L. (2021). *Escuchar a la infancia*. Elephtheria
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Tirant lo Blanch.

- Císcar, E. (2019) *Los problemas emocionales y conductuales como consecuencia de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes: Un estudio relacional según la tipología del Maltrato*. Tesis Doctoral. Universita de Valencia.
- Costa, R. & Costa, G. (1996). *El arte de comunicarse en familia*. CCS.
- Crespo. J.M^a. (2011) Bases para construir una comunicación positiva en la familia *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 91-98.
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and Becoming*. Routledge.
- Dolto, F. (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos? Reflexiones sobre la comprensión y la comunicación entre padres e hijos*. Paidós.
- Domínguez-Cuña, A. & Rodríguez-Machado, E. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9, 375-386.
- Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la Familia*. Eunsa.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Trotta.
- Fernández-Barutell, L. (2013). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Mc.GrawHill Education.
- Fernández-Millán, J.M. & Buela-Casal. G. (2002). *Padres desesperados con hijos adolescentes*. Pirámide.

- Fox, L. & Frankel, H. (2007). *Tú no me escuchas, yo no te entiendo*. Vergara.
- Franco, G.E. (2010). *La comunicación en la familia*. Ediciones Palabra, S.A.
- Greenberg, L. S. (1997). Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy. *American Psychological Association*, 15, 3-59). <http://dx.doi.org/10.1037/10226-001>
- Gamboa, M.L., & Sosa, M. (2015). *El reto de ser padres*. Manual Moderno.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Lila, M.S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59,11-17.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- López-Contreras, R. E. (2015) Interés superior de los niños y niñas: definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 51-70.
- Madrid, J. (2014). *Manual de relación de ayuda integrativa*. Punto Rojo Libros.
- Martínez Reguera, E. (2010). *Pedagogía para mal educados*. Popular.
- McGoldrick, M., y Carter, E. A. (1986). Il ciclo di vita della famiglia, en F. Walsh (coord.), *Stici di funzionamento familiare* (pp. 120-163). Franco Angeli.

- Mestre, M., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703.
- Minuchin, P.; Colapinto, J. y Minuchin, S. (2009). *Pobreza, institución y familia*. Amorrortu.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2004). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Morata.
- Pérez Alonso – Geta, P y Canovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar (el niño de 0 a 6 años)*. Fundación S.M.
- Pérez Alonso – Geta, P y Canovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 –18 años)*. Fundación S.M.
- Reyes, G. & Benítez, D. (1990). Empatía: Una aproximación empírica. *Revista De Psicología*, 1 (1), 23-29.
- Roca, E. (2007) *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Psicología
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Rodrigo, M. et al. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne, y B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-43). Síntesis.

- Rogers, C. R. (1957). *Becoming a person. Symposium on emotional development* (pp. 57- 67). Association Press.
- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Desarrolla habilidades para relacionarte en armonía con tus valores*. Gran Aldea Editores.
- Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant lo Blanch.
- Siegel, D. (2016). *Neurobiología interpersonal*. Eleftheria.
- Siegel, D. (2020). *El poder de la presencia*. Alba.
- Siegel, D. J. y Payne, T. (2021). *El cerebro del niño*. Alba.
- Suarez, P.A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista psicoespacios* 12 (20), 153-172
- Torralba, F. (2009). *El arte de saber escuchar*. Milenio.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. UNICEF.
- Yubero, S., et al. (2006). Aspectos Psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Bits. Boletín informativo de trabajo social*, 9, 23-38
- .

14 KILOMÈTRES

ANALYSE, MOTIFS ET APPROCHE DE LA RÉALITÉ MIGRATOIRE DE L'AFRIQUE SUB-SAHARIENNE

Marta Senent
Rosier Grau
Davinia de Ramón
Marta Alcántara

"Personne ne naît en haïssant une autre personne à cause de la couleur de sa peau, de son origine ou de sa religion. Les gens doivent apprendre à haïr, et s'ils peuvent apprendre à haïr, on peut aussi leur apprendre à aimer, l'amour venant plus naturellement au cœur humain que son contraire."

- Nelson Mandela

INTRODUCTION

Les processus migratoires font partie de l'histoire, du présent et continueront à faire partie de l'avenir. Les gens se déplacent pour diverses raisons, car après tout, migrer, c'est se déplacer d'un endroit à un autre avec un objectif en tête: être mieux loti que vous ne l'êtes. Vous pouvez migrer parce que votre vie est en danger; parce que le climat ne vous permet plus de cultiver,

de vivre, de survivre; à cause de la maladie; à cause de l'extrême pauvreté; à cause du manque de possibilités d'emploi; pour fuir un système terrifiant, etc. Autant de raisons suffisantes, comme nous l'expliquerons dans ce chapitre, pour tenter de commencer une nouvelle vie dans une autre partie du monde. La première partie de ce document traite de sujets tels que l'histoire, les droits de l'homme, les raisons de la migration, les routes et les difficultés de la migration, principalement dans les pays situés en Afrique sub-saharienne. Il s'agit d'entrer en contact avec cette réalité pour ensuite plonger dans le film et sa proposition didactique.

Le point de départ est donc l'article 13 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui reconnaît le droit à la liberté de circulation: "toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence sur le territoire d'un État" et "toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays". Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) stipule que ce droit "ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires à la protection de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques, ou des droits et libertés d'autrui, et compatibles avec les autres droits reconnus dans le présent Pacte" (art. 12.3).

Violeta, Buba et Mukela, les trois protagonistes du film "14 kilomètres", vivent des réalités différentes dans leur lieu d'origine et ont des raisons différentes de décider de déménager, d'émigrer à la recherche d'une autre réalité. Pourquoi décident-ils de quitter ou de fuir leur maison, leur refuge, leur famille et leur pays? Pour comprendre et répondre

à cette question, voici un bref rappel de l'histoire de l'Afrique qui permet de la situer dans une partie spécifique du monde.

1. UNE BRÈVE HISTOIRE DE LA COLONISATION- DÉCOLONISATION

Nous devons partir du principe que la géographie de l'Afrique présente une richesse naturelle incomparable et, si nous parlons de géologie, elle est située sur le Vieux Continent. Ces deux faits ont conduit à la colonisation de la majeure partie de l'Afrique dans la seconde moitié du XIXe siècle. Lors de la conférence de Berlin de 1884-1885, les grandes puissances européennes de l'époque se sont mises d'accord sur le partage de l'Afrique. En 1914, presque toute l'Afrique (à l'exception du Liberia et de l'Éthiopie) est contrôlée par les puissances européennes. Les plus grandes possessions étaient détenues par la France et la Grande-Bretagne, mais l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, l'Italie, le Portugal et la Turquie possédaient également des colonies. La dernière région à être colonisée est l'actuelle Éthiopie, en mai 1936. Cela a provoqué des crises économiques, sociales et culturelles qui persistent encore du fait que les frontières ont été divisées sur un plan venu d'Europe sans respecter la tradition des peuples.

Après la Première Guerre mondiale, certains mouvements nationalistes africains ont commencé à émerger. Cependant, ce n'est qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, et surtout dans les années 1950, que les idées de décolonisation du continent

africain s'imposent, ce que Joseph Ki-Zerbo a appelé "le réveil de l'Afrique", quand "l'histoire recommence".

En 1945, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les représentants de cinquante pays, réunis à la conférence de San Francisco, ont créé les Nations unies. L'article 1 de la Charte des Nations Unies affirme le but de "développer entre les nations des relations amicales fondées sur le respect du principe de l'égalité des droits des peuples et de leur droit à disposer d'eux-mêmes". Cependant, la Charte n'a pas mis fin aux situations coloniales. Néanmoins, il y a eu une forte poussée, tant en Asie qu'en Afrique, pour promouvoir l'application du principe d'autodétermination des peuples, qui était généralement compris comme le droit de tous les peuples à exiger leur indépendance des puissances coloniales. D'autres normes ultérieures ont conféré à ce principe un contenu juridique et l'ont élevé au rang de règle de droit international général et de norme de jus cogens.

Parmi eux, les suivants se distinguent:

- La Déclaration sur l'octroi de l'indépendance aux pays et aux peuples coloniaux, communément appelée la "Magna Carta de la décolonisation", adoptée par la résolution 1514 (XV) de l'Assemblée générale des Nations unies du 14 décembre 1960.
- Article 1.1 commun au Pacte international relatif aux droits civils et politiques et au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adoptés simultanément le 16 décembre 1966, qui reconnaît que "tous les peuples ont le droit de disposer d'eux-mêmes.

En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et assurent librement leur développement économique, social et culturel.

- La Déclaration relative aux principes du droit international touchant les relations amicales et la coopération entre les États conformément à la Charte des Nations Unies, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 2625 (XXV) du 24 octobre 1970.

2. CHRONOLOGIE DE LA DÉCOLONISATION DE L'AFRIQUE

- 1951 Libye
- 1956 Tunisie, Maroc
- 1958 Guinée française
- 1959 Sénégal, Mali
- 1960 Ghana, Côte d'Ivoire, Tchad, Congo belge (Zaire), Nigeria, Somalie, Togo, Dahomey, Madagascar, République du Niger, Gabon, Haute-Volta (Burkina Faso), Cameroun, Congo français (Brazzaville), Mauritanie.
- 1961 Sierra Leone, Tanzanie
- 1962 Algérie, Ouganda, Rwanda, Burundi
- 1963 Kenya

- 1964 Zambie, Malawi
- 1965 Gambie, Lesotho
- 1966 Botswana
- 1968 Swaziland, Guinée équatoriale
- 1973 Guinée Bissau
- 1975 Mozambique, Angola, Cap-Vert, Comores françaises, Sao Tomé et Príncipe
- 1976 Seychelles. retrait de l'Espagne du Sahara occidental
- 1977 Djibouti
- 1990 Namibie
- En 1991, le Somaliland a proclamé son indépendance de la Somalie, mais celle-ci n'a pas été reconnue au niveau international.
- 1992 L'apartheid prend fin en Afrique du Sud et en Namibie.
- 1993 L'Érythrée obtient l'indépendance de l'Éthiopie.
- En 2011, la région sud du Soudan a accédé à l'indépendance, devenant la République du Sud-Soudan.

Après les indépendances, des systèmes socialistes ont été introduits dans les pays africains. Plusieurs tendances peuvent être distinguées:

- > Le socialisme islamique, promu par Nasser en Égypte et Kadhafi en Libye.
- > Le socialisme africain, dont les principales figures sont Nkrumah (Ghana) et J. Nyerere (Tanzanie).
- > La social-démocratie africaine, dont le fer de lance est L. S. Senghor (Sénégal).
- > Le socialisme marxiste africain, ou afro-communisme, en Éthiopie et dans les républiques populaires du Congo, de l'Angola et du Mozambique.

2.1. La carte actuelle de l'Afrique

L'Afrique est actuellement composée de 54 États indépendants: Algérie, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, République centrafricaine, Comores, République du Congo (Brazzaville), République démocratique du Congo (Kinshasa), Côte d'Ivoire, Égypte, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée équatoriale, Guinée Bissau, Tchad, Afrique du Sud, Kenya, Lesotho, Liberia, Libye, Madagascar, Malawi, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Mozambique, Namibie, Niger, Nigeria, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Soudan, Tanzanie, Togo, Tunisie, Ouganda, Djibouti, Zambie et Zimbabwe. Tous ces États sont membres à part entière des Nations unies et de l'Union africaine. Quatre d'entre eux (Égypte, Afrique du Sud, Éthiopie et Liberia) étaient même des membres fondateurs de l'ONU.

Outre les 54 États indépendants, il convient de mentionner la République arabe sahraouie démocratique (RASD), qui n'a reçu qu'une reconnaissance limitée de la communauté internationale, ainsi que le Somaliland, qui s'est proclamé indépendant au début de la crise somalienne en 1991 et qui n'a pas reçu de reconnaissance internationale.

3. L'AFRIQUE ET LES DROITS DE L'HOMME

Les causes des violations des droits de l'homme sur le continent africain sont notamment les suivantes:

- a. La corruption des gouvernants, l'instabilité des institutions et l'absence d'État de droit, là où le droit prévaut, il y a stabilité institutionnelle, sécurité juridique, transparence, etc. (Vid. Daron Acemoglu et James A. Robinson, *Why Countries Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*, 2014).
- b. Les problèmes du modèle économique, l'impact de la mondialisation, l'analphabétisme, la malnutrition, le manque d'accès à l'eau potable, les taux élevés de mortalité infantile, les structures de santé inadéquates.
- c. La survie des structures coloniales et ce que l'on appelle le "néocolonialisme" des pays occidentaux, qui se manifeste par la fomentation de guerres et d'instabilité par des pays étrangers afin de prendre le contrôle des ressources naturelles, ce qui se traduit parfois par une

intervention politique directe (par exemple, avec la France dans ce que l'on appelle la "Françafrique").

- d. Les conflits et problèmes ethniques, tribaux et religieux découlant des frontières artificielles établies par le processus de colonisation. À cet égard, il convient de rappeler que l'OUA elle-même a réaffirmé l'immutabilité des frontières (principe de l'*uti possidetis iuris*), dans le but de parvenir à la stabilité politique du continent. Malgré cela, l'Afrique a été déchirée par des guerres civiles et de nombreux épisodes de génocide, de massacres et de persécutions pour des raisons ethniques et religieuses. Rappelons, à cet égard, le génocide au Rwanda et au Burundi en 1994 et les graves violations des droits de l'homme dans la guerre civile en Sierra Leone, qui ont conduit à la création de tribunaux pénaux spéciaux pour ces deux pays (le Tribunal pénal international pour le Rwanda et le Tribunal spécial pour la Sierra Leone, créés respectivement en 1995 et 2002).
- e. Nous devons également tenir compte de la persécution des chrétiens dans le nord du Nigeria, au Sahel, en Somalie, en République centrafricaine et au Sud-Soudan. Les guerres entraînent de grandes masses de personnes déplacées et, dans le contexte de ces guerres, il y a des exécutions extrajudiciaires et d'autres crimes tels que le recrutement d'enfants soldats et de filles pour la prostitution forcée.
- f. L'explosion démographique, le chômage et le manque d'opportunités, qui conduisent à la migration vers

l'Ouest, avec pour conséquence le déracinement et la perte des liens.

- g. L'impact de la dégradation de l'environnement et du changement climatique (très visible, par exemple, au Sahel).
- h. La persistance de certaines pratiques culturelles traditionnelles, telles que les mutilations génitales féminines et la servitude des enfants, ainsi que le rôle secondaire que les femmes ont traditionnellement joué dans les communautés africaines.

Malgré tout, dans la plupart des pays, la société est de plus en plus consciente des droits de l'homme et s'intéresse de plus en plus à leur défense. De nombreuses organisations non gouvernementales (ONG) sont actives sur le continent et s'emploient à recueillir des informations, à dénoncer les abus et à lutter pour la justice. La création de l'Union africaine et les instruments de protection des droits de l'homme adoptés en son sein en sont la preuve.

4. LES FACTEURS DE MIGRATION

L'Organisation internationale pour les migrations (OIM), définit les moteurs de la migration comme suit:

Ensemble complexe de facteurs interdépendants qui influencent les décisions d'un individu, d'une famille ou d'un

groupe de population concernant la migration, y compris le déplacement. [Le concept de "facteurs de migration" est dynamique et reflète l'interaction de facteurs personnels, sociaux, structurels, environnementaux et situationnels, associés à des incitations et des contraintes aux niveaux local, national, régional et mondial. Ces facteurs influencent les décisions de migrer, que la migration soit interne ou internationale, régulière ou irrégulière, et/ou temporaire ou permanente, et s'inscrivent dans un spectre entre les mouvements volontaires et involontaires". (Glossaire de l'OIM, 2019).

Il mentionne également que la recherche sur les migrations a montré que les personnes sont "motivées" de multiples façons et qu'elles sont influencées par des facteurs très contextuels aux niveaux macro, méso et micro, qui facilitent, permettent, limitent et déclenchent les processus de migration de manière complexe. Les moteurs de la migration déterminent les paramètres et les contextes dans lesquels les gens décident de se déplacer et de rester. Ils augmentent ou diminuent l'importance de la migration, la probabilité de certaines routes migratoires et l'attrait de différents lieux. Si certains moteurs de la migration, comme les facteurs économiques ou environnementaux, sont souvent étudiés isolément, il est de plus en plus reconnu que la migration n'est pas le résultat d'un seul facteur ou d'une seule "cause profonde", mais de configurations complexes de multiples facteurs interdépendants et en interaction.

Tableau 1*Facteurs clés et dimensions du moteur de la migration*

Niveau analytique	Dimensions du contrôleur Données démographiques	Facteurs déterminants
Macro	Démographie	Dynamique de la population Taille et structure du ménage.
	Économie	Conditions économiques et commerciales Marchés du travail et emploi Développement urbain/rural et conditions de vie.
	Environnemental Écono-mique Développement humain	Pauvreté et inégalité Changement climatique et conditions environnementales Catastrophes naturelles Services d'éducation et possibilités de formation.

	Environnement Sécurité	Services et état de santé.
	Développement humain Supranational	Conflit, guerre et violence. Situation politique, répressions et transitions de régime.
	Politique et institutionnel	Mondialisation et (post) colonialisme Infrastructures, services et prestations publics Infrastructure de migration et gouvernance Politique migratoire et autres politiques publiques
Méso	Politique Institutionnel Socioculturel	Droits civils et politiques Communautés et réseaux de migrants Normes et liens culturels Relations entre les sexes

Micro	<i>Individuel</i>	Ressources personnelles et expérience de la migration Aspirations et attitudes des migrants Sexe, genre, âge, handicap, etc...
-------	-------------------	--

Source: Moteurs de migration (s.d.). Portail de données de migration. Consulté le 14 juillet 2022, sur le site <https://www.migrationdataportal.org/es/node/3168>

Pour l'Afrique, le Rapport sur la migration dans le monde 2022 de l'OIM indique que la migration en Afrique se caractérise par un grand nombre de migrants internationaux se déplaçant à travers le pays ou la région. On estime qu'environ 21 millions d'Africains vivaient dans un autre pays en 2020, soit une forte augmentation par rapport à 2015, où l'on estimait leur nombre à 18 millions.

Le nombre d'Africains vivant dans d'autres régions a également augmenté au cours de cette période. D'environ 17 millions en 2015 à plus de 19,5 millions en 2020.

Depuis 1990, le nombre de migrants africains vivant en dehors de la région a plus que doublé. En 2020, la majorité des migrants nés en Afrique et vivant hors de la région résidaient en Europe (11 millions), en Asie (près de 5 millions) et en Amérique du Nord (environ 3 millions).

Les raisons les plus importantes du déplacement de millions de personnes en Afrique peuvent être regroupées comme suit;

Conflit, violence, attaques terroristes

Comme dans le cas de la République démocratique du Congo et de l'Éthiopie, qui ont été le théâtre des plus grands déplacements liés à cette raison. À la fin de 2020, la République démocratique du Congo comptait un peu plus de 2 millions de nouveaux déplacements dus au conflit, et l'Éthiopie plus de 1,6 million. C'est l'un des principaux facteurs de déplacement dans la Corne de l'Afrique, ce qui en fait le troisième chiffre le plus élevé pour les déplacements induits par les conflits, après la RDC et la Syrie. Au Mozambique, l'intensification des attaques violentes d'Al-Sunna wa Jama'a a entraîné une forte augmentation des déplacements, faisant de ce pays le quatrième plus grand nombre de nouveaux déplacements liés au conflit dans le monde en 2020.

Catastrophes naturelles, changement climatique et contrôle des ressources naturelles

La Somalie et l'Éthiopie sont classées première et deuxième en termes d'ampleur des déplacements dus aux catastrophes naturelles. En Somalie, les fortes pluies et les inondations ont provoqué une grande partie des déplacements. La crise dans le Sahel central (Burkina Faso, Niger et Mali), qui a entraîné l'une des pires catastrophes humanitaires en Afrique, s'est aggravée ces dernières années en raison d'une combinaison de facteurs, notamment la concurrence pour l'accès aux ressources naturelles, le sous-développement, la pauvreté et les conditions climatiques. Le changement climatique et les phénomènes météorologiques extrêmes sont les principaux facteurs de

déplacement. En République démocratique du Congo et au Cameroun, par exemple, les fortes pluies et les inondations ont provoqué respectivement quelque 279 000 et 116 000 nouveaux déplacements. En outre, le changement climatique a accru les tensions au sein des communautés en raison de la réduction de l'accès à l'eau et aux pâturages, ce qui a entraîné une augmentation de la violence pour le contrôle de ces ressources naturelles. C'est notamment le cas dans la région de la Middle Belt au Nigeria.

Extrémisme violent

Des millions de personnes sont déracinées de leurs foyers, notamment en Afrique centrale et occidentale (Nigeria, Tchad, Niger et Cameroun), des groupes extrémistes tels que Boko Haram ont multiplié les attaques et les enlèvements de civils, tout en continuant à recruter des enfants pour le combat. De nouveaux groupes extrémistes sont apparus ces dernières années, dont certains ont gagné du terrain en forgeant des liens avec des groupes régionaux ou internationaux.

Exploitation et abus

Les femmes et les filles sont particulièrement vulnérables à l'exploitation et aux abus. Outre les agressions verbales et physiques, les abus tels que le viol, les mariages forcés, les mutilations génitales féminines et les mauvaises conditions de vie sont courants. Ces problèmes sont encore aggravés dans les pays où les milices ou les contrebandiers et les trafiquants opèrent en toute impunité.

Facteurs économiques

La recherche d'opportunités économiques et d'une meilleure éducation reste le principal moteur de la migration. La migration des travailleurs est une caractéristique essentielle de l'Afrique orientale et australe.

5. LES VOIES DE MIGRATION

Les routes migratoires irrégulières de l'Afrique vers l'Europe sont devenues de plus en plus compliquées ces dernières années, l'UE ayant mis en œuvre des mesures avec les pays de transit pour renforcer les frontières, comme le Maroc, la Libye, la Mauritanie.

Les risques encourus par les personnes qui décident de migrer vers l'Europe sont nombreux: lors des traversées terrestres, la dureté du terrain, car beaucoup de ces routes traversent des paysages très arides et désertiques, la déshydratation et le manque d'eau potable, ce qui conduit à des techniques de survie telles que la consommation d'eau souterraine contaminée, l'une des principales causes de maladie et de certains cas de décès, à quoi il faut ajouter le manque d'assistance médicale lors des traversées.

En plus des risques du terrain, les personnes qui traversent les frontières sont confrontées au contrôle des mafias et des contrebandiers pour le passage des frontières, les enlèvements, l'extorsion et d'autres formes de violence sont quelques-unes des situations qu'elles vivent lors de leurs traversées. Les autres

dangers sont la surpopulation, le manque d'air et la mort par asphyxie. En outre, les accidents de la route dans ces conditions sont beaucoup plus dangereux que d'habitude. Parfois, les migrants sont également abandonnés par les trafiquants pendant le voyage.

Enfin, à de nombreuses frontières, les propres autorités du pays détiennent les personnes en transit, violant ainsi les droits de l'homme par leur détention dans des conditions insalubres, la surpopulation, les maladies, le manque de soins médicaux, les mauvais traitements, les abus physiques et sexuels, et le viol dans le cas des mineurs et des femmes.

En revanche, sur les routes maritimes, les gens doivent recourir aux mafias et aux passeurs pour obtenir une place sur les bateaux. Ce transport est insuffisant et dépasse souvent leur capacité.

Pour éviter d'être repérés par les patrouilles côtières, les gens prennent parfois le risque de partir dans une mer agitée. En outre, le manque de nourriture, d'eau et/ou de carburant a des conséquences fatales pour certaines personnes, car les conditions météorologiques peuvent changer pendant la traversée, avec des conséquences catastrophiques pour les migrants.

À tous ces risques auxquels sont confrontés les personnes qui veulent migrer s'ajoutent les coûts familiaux, sociaux et économiques pour les familles et les communautés. Selon l'Organisation internationale pour les migrations (OIM, 2021), les quatre difficultés les plus répétées rencontrées par les migrants au cours de leur voyage sont: les problèmes financiers

42,76%, les problèmes de documents d'identité 40,92%, l'insécurité alimentaire 38,99% et le manque de logement 38,99%.

Selon les données de l'OIM et de l'Union africaine (UA) en 2019, sur les 258 millions de migrants dans le monde, 36 millions (14%) étaient d'origine africaine. Sur cette population, 53 % des migrations africaines se sont faites à l'intérieur du même continent, 26 % vers l'Europe, 11 % vers l'Asie, 8 % vers l'Amérique du Nord et 1 % vers l'Océanie. Le rapport souligne également que le continent africain accueille le plus de réfugiés au monde: 7,3 millions, soit 25 % de la part mondiale en 2019. (IOM, 2019, cité dans Caritas, 2021).

5.1. Les routes migratoires vers l'Europe

Selon le HCR (2021), il existe trois routes principales de l'Afrique vers l'Europe:

- > Les routes de la Méditerranée occidentale: Dans ces routes, nous pouvons distinguer trois voies d'accès différentes: les routes vers les îles Canaries, qui partaient des côtes du Maroc et de la Mauritanie, mais en raison du renforcement des contrôles frontaliers, ces routes partent de côtes moins surveillées comme le Sénégal, la Gambie, la Guinée Conakry ou la Guinée Bissau. Ces côtes se trouvent à environ 1500 à 1800 km des îles Canaries, ce qui signifie que les traversées peuvent prendre plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les changements climatiques et les vents

forts qui affectent ces routes constituent un danger pour les navires.

- > Route de la Méditerranée orientale: les routes maritimes du Maroc et de l'Algérie vers la côte espagnole deviennent moins fréquentes en raison des contrôles marocains (non seulement par la mer, mais aussi dans les villes elles-mêmes, comme Tanger). Cette route traverse le détroit de Gibraltar pour atteindre les côtes européennes. Une autre route vers l'Espagne par la mer est la traversée de la mer d'Alboran avec des bateaux qui atteignent la côte du sud-est de l'Espagne ou la ville de Ceuta.

Les migrants qui tentent de rejoindre les villes de Ceuta et Melilla par voie terrestre se réfugient dans les forêts des environs de Nador (Maroc), où ils peuvent passer des mois et des années à attendre de franchir la frontière, en évitant les autorités marocaines et en vivant dans des campements dans des conditions insalubres.

Pour entrer dans les villes espagnoles, ceux qui ont des ressources financières achètent des passeports marocains ou entrent cachés dans des véhicules terrestres, tandis que ceux qui n'ont pas de ressources financières essaient de sauter la barrière frontalière de Melilla.

- > Itinéraire de la Méditerranée centrale: Les itinéraires de la Méditerranée centrale vont des côtes de l'Afrique du Nord (Algérie, Tunisie et Libye) aux côtes européennes de l'Italie et de Chypre.

Les personnes qui tentent d'atteindre la Libye depuis l'Afrique subsaharienne sont emmenées par des passeurs le long de deux routes: la route occidentale, qui passe par le Niger, le Mali et l'Algérie, et la route orientale, qui passe par le Soudan et le Tchad. Une autre route vers la Libye passe par la Syrie, la Jordanie et l'Égypte.

En 2017, l'UNICEF a classé la route de la Méditerranée centrale comme l'une des plus dangereuses et mortelles pour les enfants et les femmes en raison des violences répétées, des abus sexuels et des viols. Ces dernières années, de nombreuses ONG (ACNHUR, UNICEF, SAVE THE CHILDREN, etc.) ont dénoncé le traitement et les conditions, ainsi que la violation systématique des droits de l'homme dans les centres de détention pour migrants en Libye.

Enfin, nous devons garder à l'esprit que pendant le transit sur toutes ces routes, il y a eu une augmentation du racisme et de la criminalisation de la population migrante (en particulier d'Afrique subsaharienne) par la population et les autorités de pays tels que le Maroc et la Libye, qui se produisent comme l'une des conséquences des initiatives européennes pour réguler et limiter la migration (IEEE, 2018) et de la situation socio-économique suite à la pandémie de COVID-19.

5.2 Difficultés le long des routes migratoires

5.2.1. La situation des enfants migrants

Les enfants migrants et déplacés sont confrontés à de nombreuses difficultés dans leurs déplacements, notamment lorsqu'ils empruntent des itinéraires migratoires irréguliers. Elles font souvent l'objet d'un trafic, sont exposées à la violence et à l'exploitation, peuvent être contraintes au travail forcé ou au mariage. Les enfants migrants n'ont pas eu accès à une éducation de qualité et à une couverture sanitaire adéquate, et ils ont des difficultés à s'intégrer dans de nouvelles communautés et cultures. Ce voyage laisse des cicatrices physiques et psychologiques qui affectent leur développement.

Les raisons pour lesquelles les enfants et les adolescents quittent leur foyer sont très similaires à celles des adultes: pauvreté, raisons environnementales (changement climatique, catastrophes naturelles...), fuite des guerres et des conflits armés, fuite des violations et des abus des droits de l'homme...

Selon les données de l'OIM (2019) dans la région africaine, 25 % des migrants ont moins de 18 ans et 16 % sont des jeunes âgés de 16 à 24 ans. Selon l'UNICEF (2020), en 2019, 12% de la population migrante mondiale avait moins de 18 ans.

Une distinction doit être faite entre les enfants migrants accompagnés de leur famille, d'adultes ou de tuteurs légaux et les enfants non accompagnés qui se trouvent dans des situations de plus grande vulnérabilité. Selon une étude réalisée par l'OIM, le HCR et l'UNICEF en 2020, sur les 16 700 enfants migrants qui

sont arrivés en Europe, 62 % (10 300) n'étaient pas accompagnés ou ont été séparés de leur famille pendant leur voyage.

Le nombre d'enfants et d'adolescents migrants non accompagnés a augmenté ces dernières années. Aux difficultés de voyage et d'arrivée en Europe s'ajoutent de nombreux obstacles sociaux et institutionnels dans les pays d'accueil, tels que l'identification correcte de leur statut de mineur, la documentation, les systèmes d'accueil et de protection de l'enfance. Comme le souligne l'UNICEF (2020): " Les enfants sont des enfants avant tout, peu importe pourquoi ils ont quitté leur maison, d'où ils viennent, où ils sont ou comment ils y sont arrivés ".

5.2.2. La traite des êtres humains

Tout au long de ces voyages, l'un des principaux problèmes en matière de droits de l'homme est la traite des êtres humains. Selon la définition de l'UNICEF (2016):

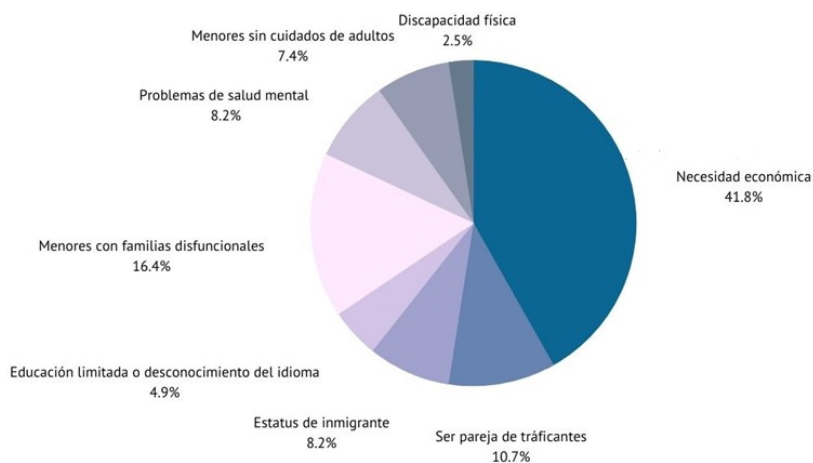
L'émigration n'est pas synonyme de traite, mais il existe néanmoins un ensemble de facteurs essentiellement économiques qui peuvent transformer l'émigration en traite. L'exploitation existe indépendamment de la traite. La différence entre l'exploitation et la migration réside dans la manière dont la personne est recrutée et dans les conditions dans lesquelles elle travaille ensuite. C'est la combinaison du recrutement, du transport et de l'exploitation finale à laquelle la victime est soumise qui fait de la traite un problème distinct. La traite des êtres humains est un problème de droits de l'homme dans la

mesure où elle porte atteinte à la dignité et à l'intégrité de la personne, à sa liberté de mouvement et parfois même à son droit à la vie.

Selon le rapport mondial 2020 sur la traite des personnes de l'Office des Nations unies contre la drogue et le crime (ONUDC), les facteurs de vulnérabilité que les trafiquants exploitent pour recruter des victimes de la traite des êtres humains sont les suivants.

Figure 2

Pourcentage de cas par facteurs de vulnérabilité exploités par les trafiquants



Source. UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. (2020). GLOBAL REPORT ON TRAFFIC PERSON. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

Selon l'ONUDD (2020), les acteurs impliqués dans la traite des êtres humains sont des groupes criminels organisés qui opèrent comme des entreprises commerciales ou qui contrôlent un territoire. Certaines personnes sont recrutées par des membres de leur communauté, des voisins travaillant avec de petits groupes. Les communautés marginalisées et pauvres, les

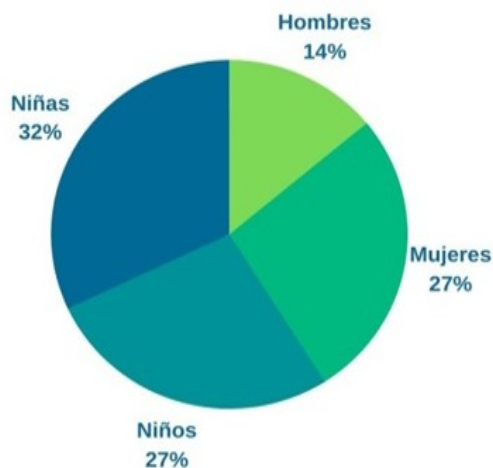
besoins économiques et les situations de conflit armé sont les lieux où ces groupes sont le plus susceptibles d'agir.

Le rapport mondial sur la traite des personnes (UNDOC, 2020) indique que la majorité des personnes victimes de la traite en Afrique sont originaires d'Afrique subsaharienne. La destination des victimes de la traite est généralement l'Afrique du Nord et de l'Est, l'Europe du Sud et de l'Ouest, l'Asie de l'Est et le Pacifique, et l'Amérique du Nord.

Figure 3

Victimes de la traite en Afrique subsaharienne par sexe et par âge

Víctimas de trata en África Sub-Sahariana



Source. UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. (2020). GLOBAL REPORT ON TRAFFIC PERSON. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

Comme on peut le voir dans le graphique ci-dessus, les femmes et les filles sont plus vulnérables à la traite des êtres humains. Nous devons donc tenir compte des inégalités entre les sexes et des vulnérabilités spécifiques des femmes dans ces situations. Certaines des causes profondes de la traite des femmes et des filles sont les suivantes:

- Féminisation de la pauvreté: selon l'ONU (2021), 70 % des personnes pauvres dans le monde sont des femmes. Lorsqu'elles sont dans la pauvreté, elles sont confrontées à de multiples formes de discrimination et, par conséquent, elles sont également plus exposées à la violence.
- Inégalité d'accès à l'éducation et à la formation entre les filles et les garçons.
- Discrimination dans l'accès au marché du travail: les femmes ont accès à des emplois moins qualifiés et moins bien rémunérés.
- Les attitudes et pratiques traditionnelles telles que le mariage précoce, l'absence d'enregistrement des naissances augmentent la vulnérabilité des mineurs et des femmes, et l'absence d'identité nationale rend difficile l'enregistrement et l'identification des victimes.

Les principales formes d'exploitation des victimes de la traite des êtres humains qui touchent particulièrement les femmes et les filles sont les suivantes:

- L'exploitation économique, comme la demande de main-d'œuvre bon marché pour les travaux domestiques. Selon l'UNDOC (2021), les femmes et les filles sont victimes d'exploitation dans le travail domestique, où elles sont exposées à une multitude de formes de violence: violences et abus physiques, psychologiques et sexuels; ce travail les exclut de la société, ce qui les rend particulièrement vulnérables.
- L'exploitation sexuelle.
- Conflit armé, recrutement d'enfants comme combattants et participants aux hostilités.
- La mendicité, où les enfants sont utilisés pour ce type d'exploitation.
- Les mariages forcés.
- La demande liée à l'adoption et le trafic d'organes humains.

La traite des personnes doit être traitée de manière globale et multidisciplinaire. Ces dernières années, les pays d'Afrique subsaharienne ont pris de nouvelles mesures pour tenter d'endiguer le problème. L'approche et toutes les mesures prises doivent avoir une perspective de protection des droits de l'homme, des approches centrées sur les victimes, avec une attention particulière à la perspective de genre, à l'âge des victimes et à l'intérêt supérieur de l'enfant.

5.2.3. *Disparitions et/ou décès en mer ou en cours de route*

Depuis 2014, l'OIM a initié le Missing Migrants Project (MMP), qui enregistre les décès de migrants au cours de leur processus migratoire vers une destination internationale. Il est très difficile de recueillir des données sur les migrants disparus ou les décès, en raison de l'absence d'informations officielles ou de méthodes systématiques de collecte des décès dans les pays de transit.

Selon les données de l'OIM, de 2014 à 2022, le nombre total de disparus et de morts dans la région africaine est de 11 666 personnes, les principales causes étant:

- Conditions environnementales extrêmes, manque de nourriture et d'eau adéquates, absence d'abri.
- Noyade
- Décès accidentels
- Accidents ou décès de véhicules liés à des transports dangereux.
- Maladie et manque de soins médicaux
- La violence
- Autres

Au cours de l'année 2021, 1 599 disparitions et/ou décès ont été enregistrés, dont la répartition par sexe est de 25,32% d'hommes (405), 27,70% de femmes (443) et 41,40% de sexe indéterminé (662). En outre, sur l'ensemble de ces décès et disparitions, 7,87% du total concernent des enfants de moins de 18 ans, soit 126 au total.

6. SITUATION ACTUELLE

Le tableau suivant montre la situation actuelle des trois pays évoqués au cours de l'unité didactique du film 14 km.

Tableau 2

Facteurs sociodémographiques au Sénégal, au Niger et au Mali

FACTEURS SOCIODÉMOGRAPHIQUES	SENEGAL	NIGER	MALI
Population	16,7 millones	24,2 millones	20,3 millones
Nombre total de migrants internationaux (mi-2020)	348.100 personas	348.100 personnes	485.000 personas
Part des femmes migrantes dans la population migrante internationale	53,5%	53,5%	49,3 %
Population migrante dans le pays	1,6% de la población	1,4% de la population	2,4% de la población

Nombre d'émigrants	693.800 personas	399.700 personnes	1,3 millones de personas
	4,15% de la población	1,6% de la population	6,4% de la población
Classement de l'indice de développement humain (1 = élevé - 189 = faible)	164	189	182
Taux de chômage de la population totale	4,8%	0,4%	8%
Taux de chômage des jeunes	5,5%	0,5%	17,9%
Nombre total de réfugiés, par pays d'origine	15.000 personas	21.900 personnes	183.400 personas
Envois de fonds personnels reçus, en pourcentage du PIB	9,6%	3,6%	5,5%

Source. OIM. Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 10 de julio de 2022, de: https://www.migrationdataportal.org/es/international-data?i=stock_abs&t=2020&cm49=466

Note.

*Migrants internationaux: désigne toute personne se trouvant hors de son pays de naissance ou de résidence habituelle. Ce

terme inclut les migrants qui se déplacent temporairement (minimum 3 mois) ou pour une longue période (minimum un an), ainsi que ceux qui se déplacent régulièrement et ceux qui sont en situation administrative irrégulière.

Partant de cette réalité et ayant une idée globale du contexte et de la situation en Afrique subsaharienne, nous entrerons ensuite dans le film et apprendrons à connaître les trois personnages principaux, Buba, Mukela et Violeta, leurs circonstances et les raisons qui les poussent à entreprendre ce long voyage. Le guide didactique du film s'adresse aux éducateurs qui travaillent avec des jeunes susceptibles d'entamer un processus de migration.

7. 14 KILOMÈTRES. LE VOYAGE.

Fiche technique du film

Titre: 14 kilómetros

Année: 2007

Durée: 95 minutes.

Pays: Espagne

Réalisation: Gerardo Olivares

Script: Gerardo Olivares

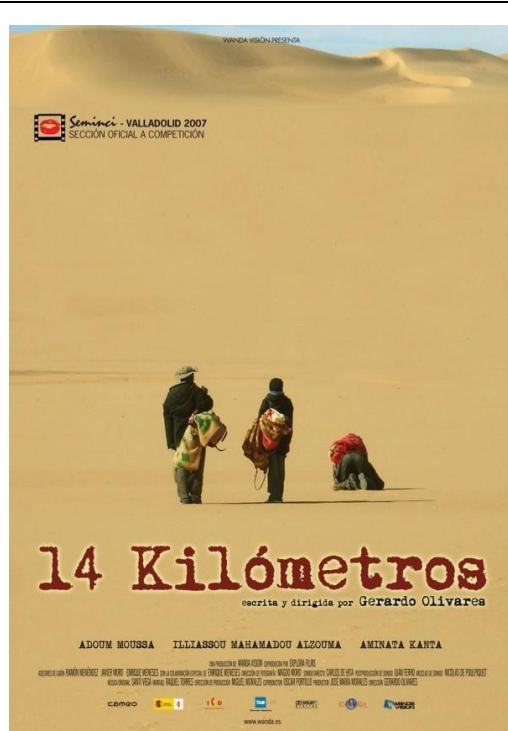
Musique: Santi Vega

Photographie:
Alberto Moro,
Gerardo Olivares

Cast: Adoum Moussa,
Mahamadou
Alzouma, Aminata
Kanta, Mohamed
Achemol.

Société de
production: Wanda
Visión, Explora Films

Genre: Drame.
L'immigration.



Synopsis: "Quatorze kilomètres" est la distance qui sépare l'Afrique de l'Europe par le détroit de Gibraltar. En Afrique, il y a des millions de personnes dont le seul objectif est d'entrer en Europe, car la faim ne connaît ni frontières ni barrières. Ce long métrage vise à éclairer les zones d'ombre de l'immigration. Buba Kanou, Violeta Sunny Sunny et Mukela Kanou entreprennent un long et dangereux voyage vers l'Europe à travers le Mali, le Niger, l'Algérie et le Maroc et montrent certains aspects de la réalité africaine qui ne sont pas bien connus. (FILMAFFINITY).

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

> *Avant de regarder le film*

Session 1. A quoi ressemble, selon vous, le chemin vers l'Europe?

Cette première session, en tant qu'introduction, vise à travailler sur les idées précédentes que les jeunes participants ont sur la migration. Lesquelles d'entre elles peuvent devenir une réalité objective et lesquelles ont été construites dans un système de croyances qui ne nous permet parfois pas d'évaluer la réalité. De plus, nous pourrions mieux les connaître et en même temps connaître leur objectif en abordant cet atelier, ce qui sera fondamental pour le suivi de l'atelier.

Dans un premier temps (pendant 5 minutes), nous leur demandons individuellement de noter les idées qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent à la migration. Ensuite, pendant 10 minutes, nous leur demanderons de se placer en cercle et de partager individuellement ce qu'ils ont noté (s'il y a

plus de 10 participants, il est préférable de les diviser en deux groupes et de leur faire réaliser deux fresques afin que chacun puisse participer).



Une fois le travail de groupe effectué, nous leur demanderons d'écrire leur idée du chemin sur une fresque faite de papier continu, de carton ou d'un matériau similaire auquel tout le monde peut participer, pendant 30 minutes. Nous leur poserons quelques questions déclencheuses qui les aideront à réfléchir.

- Comment imaginez-vous la route, est-elle longue, courte, agréable...?
- Quelles sont les émotions qui vous traversent quand vous y pensez?
- De quelle couleur est la route?
- Quels paysages trouvez-vous en chemin?

Ils peuvent mettre des mots, dessiner ce qu'ils veulent et prendre le temps de se laisser aller. Si nous disposons d'un appareil qui diffuse de la musique, il serait intéressant d'accompagner le moment d'une musique relaxante qui permette aux participants de garder leur esprit dans le moment présent. Lorsqu'ils auront terminé leur fresque, nous leur demanderons d'expliquer pourquoi ils l'ont réalisée de cette manière et ce qu'ils en retiennent, afin que nous puissions partager avec le reste du groupe ce sur quoi ils ont travaillé.

Session 2. "Histoires de migrations"

L'objectif de cette session est de permettre aux participants de sortir dans la rue pour faire une petite recherche, dans le but de connaître de première main des histoires réelles liées à la migration. De cette manière, ils entreront en contact direct avec des personnes qui ont fait l'expérience de ce que signifie quitter son pays d'origine pour commencer une nouvelle étape dans un endroit différent. Pour ce faire, on propose une série de questions à poser à différentes personnes.

- Trois parents de trois personnes qui ont émigré du Sénégal et ne sont pas revenus.
- Trois personnes qui avaient l'intention d'émigrer mais qui, pour diverses raisons, ne l'ont pas fait.
- Trois personnes qui ont migré et sont revenues.



Les questions peuvent naître de la même dynamique, où ils décident, avec l'éducateur qui les accompagne, comment aborder cette activité. Malgré cela, une série de propositions est jointe ci-dessous à titre d'exemple.

- Les parents de 3 personnes ayant fait l'objet d'un processus de migration.
 - Comment l'avez-vous découvert? Comment l'avez-vous dit à la famille? Comment la famille l'a-t-elle vécu?
 - Comment s'est déroulé le voyage de Bambey à l'Europe, si vous le savez?
- 3 personnes qui voulaient migrer mais qui finalement ne l'ont pas fait. o Pourquoi vouliez-vous initialement migrer?
 - Pourquoi vouliez-vous initialement migrer?

- Pourquoi avez-vous décidé de ne pas migrer?
- 3 personnes qui ont migré et sont revenues.
 - Modifieriez-vous quelque chose dans votre plan de migration initial?
 - Pourquoi êtes-vous parti?
 - Pourquoi êtes-vous revenu?

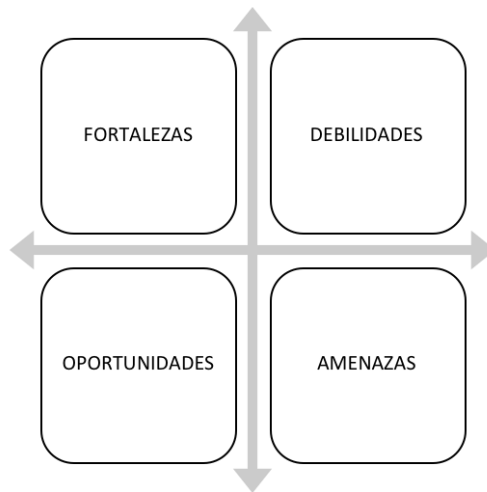
A la fin de l'activité, il est important de partager l'expérience vécue pendant le travail de recherche. Dans ce sens, il faut noter que l'éducateur doit superviser le travail de terrain des participants, car il peut parfois les affecter émotionnellement, les expériences pouvant être vraiment compliquées. Le but n'est pas de créer des peurs pour qu'ils ne veuillent pas migrer, ni de leur faire voir que c'est la meilleure option. L'objectif est qu'ils connaissent la réalité du processus et puissent prendre des décisions en ayant toutes les informations en main.

Pour la présentation du travail de terrain effectué, la dynamique suivante est proposée. Ils peuvent utiliser la technique SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats and Opportunities). L'une des options de cette activité consiste à écrire les quatre parties, comme le montre la figure 1, et à se placer dans chacune d'elles pour écrire ce à quoi a donné lieu chacune des questions qu'ils ont posées lors du travail de terrain. Au fur et à mesure qu'ils se placent, ils expliquent leur expérience et les enseignements qui en découlent. Il est essentiel que l'éducateur dirige l'activité de manière appropriée, car il peut parfois être nécessaire de réorienter la session.



Figure 1

DAFO



> *Pendant le visionnage du film*

Session 3 et 4. 14 KILOMÈTRES

Lors de la troisième et quatrième session, nous regarderons le film "14 kilomètres". Pendant que vous regardez le film, vous devrez effectuer les activités suivantes. Nous devons garder à l'esprit que nous devons parfois arrêter le film pour qu'ils puissent compléter les informations, mais grâce à ces activités, nous veillerons à ce que leur attention soit active.

Activités réalisées pendant le visionnage:

1. écrivez le nom et quelques caractéristiques remarquables des 3 personnages principaux.
2. Notez sur la carte fournie les lieux par lesquels les personnages passent au cours du film.

AFRICA



3. Notez les moyens de transport utilisés pendant tout le voyage.
4. Notez l'argent qu'ils dépensent pour le voyage.
5. Décrire les moments les plus difficiles qu'ils ont vécus pendant le voyage.
6. Simulez un passeport dans lequel ils doivent noter les frontières que les personnages principaux traversent

tout au long du film. Pour ce faire, ils devront dessiner leur photo et enquêter sur les timbres de chacun des lieux qu'ils traversent afin d'en savoir un peu plus sur eux.



Nom de famille:

Prénom:

Date de naissance:

Lieu d'arrivée		Cachet d'entrée
1.		
2.		
3-		
4.		

> *Après avoir visionné le film*

Session 5. CINE-FORUM

Après les activités précédentes et après avoir regardé le film, il est temps de réfléchir à différents aspects individuellement et ensemble. Afin de favoriser la réflexion de tous les participants et de respecter le rythme de chacun d'entre eux, l'éducateur exprime les questions et les thèmes qui seront abordés afin qu'ils puissent y réfléchir individuellement avant de commencer le film forum. Cette première partie individuelle peut être accompagnée d'une fiche de travail avec les thèmes si le groupe ou elle peut être abordée oralement.



Les thèmes à aborder peuvent également provenir des participants eux-mêmes et/ou de l'éducateur. Toutefois, voici quelques exemples de sujets qui pourraient vous intéresser.

- Qu'avez-vous pensé du voyage, qu'avez-vous imaginé? Qu'est-ce qui vous a le plus surpris?
- Quelles sont les raisons de la migration de chacun des personnages (Violeta, Buba et Mukela)?
- Quelles différences trouvez-vous entre la façon dont Violeta vit le voyage et la façon dont Buba et Mukela le vivent? Pourquoi pensez-vous que ces différences se produisent?
- Analysez les phrases suivantes que le chef de la mafia dit à Buba juste avant de partir pour l'Espagne:
- Ne sais-tu pas qu'en Espagne, l'argent est la chose la moins importante?

- "Quand tu arriveras de l'autre côté, un de mes cousins t'y attendra, je vais l'appeler ce soir et il te trouvera un travail".
- Réfléchissez à la dernière phrase du film
"Ils continueront à venir et à mourir parce que l'histoire a montré qu'il n'existe aucun mur capable de contenir les rêves" (Rosa Montero).
- Après avoir regardé le film et réfléchi à tous ces aspects, revenez à la première question qui a été travaillée lors de la première session (A quoi ressemble, selon vous, le voyage vers l'Europe?) Pensez-vous la même chose que lors de la session 1?

De plus, en parallèle, cette activité peut être rendue plus dynamique en recherchant la pleine participation des participants à travers la connexion et le travail émotionnel que le film a suscité chez eux. A titre d'exemple, vous pouvez leur demander de:

- Réfléchissez aux aspects qui ont le plus attiré leur attention.
- Réfléchir aux scènes qui les ont émus.
- Réfléchissez aux scènes qui vous ont rendu triste, heureux, désemparé, impuissant, en colère, etc.
- Réfléchissez à l'injustice.
- Réfléchissez aux violences subies par Violeta.
- Réfléchissez aux processus migratoires.

À tout moment, comme mentionné ci-dessus, il est important que l'éducateur aborde ces questions dans une perspective de genre et de droits, dans le but de faire comprendre aux participants que l'article 13 de la Déclaration universelle des droits de l'homme reconnaît le droit à la liberté de mouvement: "toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence sur le territoire d'un État" et que "toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays". Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) stipule que ce droit "ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires à la protection de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques, ou des droits et libertés d'autrui, et compatibles avec les autres droits reconnus dans le présent Pacte" (article 12.3).

Session 6. PLAN DE VIE

Cette dernière session de ce guide didactique vise à encourager la réflexion sur le "plan de vie" des participants. Le but de cette activité n'est pas de les faire migrer ou non, mais de leur faire prendre conscience de toutes les options et des conséquences possibles de chacune d'entre elles. À cette fin, une activité guidée est proposée, dans laquelle la prise de conscience de la réalité et des possibilités à moyen et long terme est encouragée.

Le format suivant a été jugé approprié, bien qu'il soit évidemment présenté à titre d'exemple, dans une perspective vivante et dynamique. Il peut être utilisé comme une base à

partir de laquelle on peut commencer à construire en fonction des intérêts des participants et de la perspective de l'éducateur.

En partant d'une image, d'une chanson, d'un élément artistique, il est proposé de réfléchir aux objectifs qu'ils souhaitent atteindre à court terme, puisqu'ils travailleront ensuite sur ce qu'ils visualisent à long terme. À cette fin, vous trouverez en annexe une série de questions qui peuvent être utilisées pour fonder cette première partie. Chacune d'entre elles fera l'objet d'un travail approfondi, en évaluant à tout moment les avantages et les inconvénients de chacune des décisions abordées, car c'est de cette manière que l'on peut être réellement conscient de ce qui est décidé, car c'est la clé pour atteindre la conscience tant désirée mentionnée ci-dessus.



Dans 10 ans...

Je serai dans... (lieu)

Avec... (entreprise)

Faire... (travailler à partir de)

Pour... (objectif de vie)

En ce sens, il est probable que certains des participants aient déjà envisagé la possibilité de migrer dans leurs projets de vie, mais ce thème est jugé suffisamment pertinent pour faire l'objet d'une attention particulière. Dans le même ordre d'idées, dans le cas d'un oui ou d'un non, il est proposé d'évaluer les aspects positifs et négatifs des deux décisions, dans le but, une fois de plus, de prendre conscience des décisions qui sont prises.

Dans cette session, qui sera la dernière, il est important de clôturer le processus de travail que nous avons entamé en nous demandant à quoi ressemblait ce chemin vers l'Europe. Pour ce faire, nous pouvons former un cercle dans lequel tous les participants peuvent nous dire ce qu'ils ont quitté les sessions et ce qu'ils en ont retiré.

BIBLIOGRAPHIE

- ACNUR, U. (2019). Travesías desesperadas: refugiados e inmigrantes llegan a Europa y a las fronteras europeas. https://www.acnur.org/publications/pub_prot/5c5110f94/travesias-desesperadas-refugiados-e-inmigrantes-llegan-a-europa-y-a-las.html
- África. (s/f). Iom.int. Recuperado el 20 de julio de 2022, de <https://missingmigrants.iom.int/es/region/africa>
- Breen, D. (2020). En este viaje a nadie le importa si vives o mueres. Abuso, protección y justicia a lo largo de las rutas entre África Oriental y Occidental y la costa mediterránea africana. <https://www.acnur.org/610d85144.pdf>
- CEAR. (2016). Movimientos migratorios en España y Europa. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/02/Informe-rutas-migratorias.pdf>
- CEAR. (2017). Refugiados y migrantes en España: Los muros invisibles tras la frontera sur. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/02/INFORME-FRONTERA-SUR.pdf>
- CEAR. (2022). EXTERNALIZACIÓN DE FRONTERAS Y CONTROL MIGRATORIO EN SENEGAL: RIESGOS PARA LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Externalizacion-Fronteras-Cooperacion-Desarrollo-SENEGAL.pdf>
- Cernadas, P. C. (2021). CANARIAS: NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN UNA DE LAS RUTAS MÁS PELIGROSAS DEL MUNDO

Hacia una política de contingencia con enfoque de derechos de la infancia. Área de Incidencia Política y Estudios Dirección de Sensibilización y Políticas de Infancia UNICEF Comité Español.

Día de África: La migración desde África no es tanto un problema de seguridad como de derechos humanos. (2021, mayo 25). Cáritas. <https://www.caritas.es/noticias/dia-de-africa-la-migracion-desde-africa-no-es-tanto-un-problema-de-seguridad-como-de-derechos-humanos/>

Díaz, I. (2018). Migraciones hacia Europa por la ruta de Níger y Libia, 2000-2017. [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_marco/2018/DIEEEM01-2018 Migraciones Europa Niger-Libia IreneDiazdeAguilar.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_marco/2018/DIEEEM01-2018_Migraciones_Europa_Niger-Libia_IreneDiazdeAguilar.pdf)

Digidiki, V., Bhabha, A. Bharia, S. Peisch, V. Sattler, B. Cordaro et H. Cook. (2021). Les mouvements migratoires sont comme un flux d'eau: Analyse des données de l'enquête de suivi des flux migratoires de l'OIM en Afrique de l'Ouest et du Centre. Centre FXB por la Santé et les Droits de l'Homme de l'Université Havard, Boston, et l'Organisation internationale por les migrations.

M. McAuliffe, A. T. (eds). (2021). WORLD MIGRATION REPORT 2022. Internacional Organization for Migration (OIM).

Migration drivers. (s/f). Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 20 de julio de 2022, de <https://www.migrationdataportal.org/es/node/3168>

Muertes y desapariciones de migrantes. (s/f). Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 20 de julio de 2022, de <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/muert-es-y-desapariciones-de-migrantes>

OIM. (2019). Glosario de la OIM sobre Migración. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

OIM. Portal de Datos sobre Migración. Recuperado el 10 de julio de 2022, de https://www.migrationdataportal.org/es/international-data?i=stock_abs &t=2020&cm49=466

OIM REGIONAL OFFICE FOR EAST AND HORN OF AFRICA: Annual Regional Overview January - December 2021. (2021). Iom.int. https://missingmigrants.iom.int/sites/g/files/tmzbdl601/files/publication/file/ehoa_mmp_2021.pdf

Una travesía mortal para los niños La ruta de la migración del Mediterráneo central. (s/f). Unicef.org. Recuperado el 20 de julio de 2022, de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/press-releases/lac-media-ES_UNICEF_Central_Mediterranean_Migration_230217.pdf

UNHCR. (2022). Protection, saving lives, & solutions for refugees in dangerous journeys: Routes towards the Western & Central Mediterranean Sea.

Unicef, O. U. (2022). SAFETY AND DIGNITY FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN: Recommendations for alternatives to detention and appropriate care arrangements in Europe.

https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/press_release/file/advocacy-brief-alternatives-to-detention-appropriate-care-arrangements-fo-refugee-and-migrant-children-europe.pdf

UNODC. (2020). GLOBAL REPORT ON TRAFFIC PERSON.

https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

GENRE ET COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT: LE CAS DU SÉNÉGAL.

Sonia Ortega Gaité

Marta Senent Capuz

María Jesús Perales Montolío

Margarita Bakieva Karimova

Mbaye Thioune

Nous vivons dans un monde qui devient de plus en plus surpeuplé et inégalitaire. La mondialisation et les changements produits dans le monde entraînent souvent des conséquences dévastatrices pour notre planète et ses habitants. Les gens sont différents en termes de culture, d'expériences de vie, de contextes, etc., mais nous avons tous des droits simplement parce que nous sommes des personnes, comme le stipule la Déclaration des droits de l'homme (1948).

Cette situation a conduit à la coexistence de différentes conceptions du développement et de ses conséquences. Le développement a de multiples perspectives, car il s'agit d'un processus historique qui "dépend de la réalité politico-sociale, de l'idiosyncrasie et du contexte international dans lequel se trouve une communauté locale, nationale ou régionale donnée". Dans ce monde de la globalisation, les facteurs internes et externes du développement sont inséparables" (Ayuso, 2000, p.25). En d'autres termes, le développement ne se limite pas à

une seule réalité, mais il est nécessaire de comprendre le contexte dans lequel elle se trouve, afin de pouvoir analyser les causes et les conséquences de ce qui est vécu.

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde en mutation, dans lequel les piliers du développement basés sur le néolibéralisme sont en déclin et les problèmes mondiaux deviennent de plus en plus évidents, la coopération au développement étant l'un des éléments clés pour mettre en évidence la réalité de nombreuses régions du monde qui ne disposent pas des exigences minimales pour toute personne.

D'une manière simple, nous pouvons voir comment l'idée de développement a évolué au fil du temps. Au cours des premières années, la vision était axée uniquement sur le développement économique, mais par la suite, cette conception a évolué et s'est davantage concentrée sur le développement axé sur les personnes (Dubois, 2007).

Dans ce cadre pluraliste, il existe de nombreuses définitions et courants en rapport avec le développement. Pour les besoins de ce document, nous nous concentrerons sur l'idée avancée par le PNUD dès 1990, à partir d'une vision ouverte et très actuelle; pour le PNUD, le développement est:

créer un environnement permettant aux êtres humains de mener une vie longue, saine et créative. Cette vérité peut sembler évidente, mais elle est souvent oubliée en raison de la préoccupation immédiate d'accumuler des biens de consommation et des richesses financières (p.31).

Cette approche se concentre sur le développement holistique des individus, en cherchant à promouvoir un style de vie qui peut être maintenu dans le temps et qui ne nuit ni à l'environnement ni à l'individu. Ainsi, la politique espagnole de coopération au développement vise à "collaborer au renforcement des relations pacifiques et de la coopération effective entre les peuples de la Terre" (Loi 23/1998, 7 juillet 1998, p.1), à partir d'approches étroitement liées au préambule de la Constitution (1978).

A partir de 1981, l'Espagne a commencé à générer des structures liées à la coopération internationale. En 1988, l'Agence espagnole de coopération internationale a été créée (RD 1527/1988, 11 novembre 1988), suivie par la création de différentes structures au niveau régional.

Ces agences élaborent des documents en fonction des programmes de développement internationaux. L'Agenda 2030 de l'Assemblée générale des Nations unies, avec un total de 17 Objectifs de développement durable (ODD) comprenant 169 cibles intégrées et indivisibles, en est actuellement le pilier central. Les ODD sont donc "un plan d'action pour les personnes, la planète et la prospérité, qui vise également à renforcer la paix universelle et l'accès à la justice" (2015, p. 1). Les objectifs sont organisés autour de cinq axes: Planète (SDG6; SDG12; SDG13; SDG14; SDG15); Personnes (SDG1; SDG2; SDG3; SDG4; SDG5); Prospérité (SDG7; SDG8; SDG9; SDG10; SDG11); Paix (SDG16); et Partenariats (SDG17).

Ce document analyse le travail des agences espagnoles de coopération internationale au niveau national et régional au Sénégal en ce qui concerne l'ODD 5, axé sur l'égalité des sexes,

qui vise à " réaliser l'égalité des sexes et à autonomiser toutes les femmes et les filles " (Assemblée des Nations unies, 2015, p.16) avec les cibles suivantes. (tableau 1).

Tableau 1

Cibles de l'objectif de développement durable 5

Cibles de l'ODD 5

5.1. mettre fin à toutes les formes de discrimination à l'égard de toutes les femmes et les filles dans le monde entier

5.2. éliminer toutes les formes de violence à l'égard de toutes les femmes et de toutes les filles dans les sphères publique et privée, y compris la traite et l'exploitation sexuelle et autre.

5.3. éliminer toutes les pratiques préjudiciables, telles que les mariages d'enfants, précoces et forcés, ainsi que les mutilations génitales féminines et l'excision

5.4. reconnaître et valoriser les soins non rémunérés et le travail domestique par le biais des services publics, des infrastructures et des politiques de protection sociale, et en encourageant le partage des responsabilités au sein du foyer et de la famille, selon les besoins de chaque pays.

5.5. Garantir la participation pleine et effective des femmes et l'égalité des chances en matière de leadership à tous les niveaux de décision de la vie politique, économique et publique.

5.6. Assurer l'accès universel à la santé sexuelle et génésique et aux droits génésiques, comme convenu conformément au programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement, au programme d'action de Pékin et aux documents finaux de leurs conférences de révision.

5.a. Entreprendre des réformes qui donnent aux femmes des droits égaux aux ressources économiques, ainsi que l'accès à la propriété et au contrôle des terres et autres biens, aux services financiers, à

l'héritage et aux ressources naturelles, conformément aux lois nationales.

5.b. Renforcer l'utilisation des technologies habilitantes, en particulier les technologies de l'information et de la communication, pour promouvoir l'autonomisation des femmes.

5.c. Adopter et renforcer des politiques saines et des lois applicables pour promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation de toutes les femmes et filles à tous les niveaux.

Le Sénégal, pays bénéficiaire de la coopération au développement

Le Sénégal est un pays situé à l'extrême ouest de l'Afrique, comptant un peu plus de 17 millions d'habitants, où l'espérance de vie est de 70,2 ans pour les femmes et de 66 ans pour les hommes. Il s'agit d'une population en pleine croissance. Selon le ministère espagnol des Affaires étrangères, de l'Union européenne et de la Coopération (MAUC, n.d., p.10), l'Agence nationale des statistiques du Sénégal (ANSD) prévoit une population de 20 millions d'habitants d'ici 2025, et la BM estime que la population doublera d'ici 2050. C'est aussi une population très jeune: "42% ont moins de 15 ans, l'âge médian est de 18 ans et l'âge moyen de 19 ans, avec seulement 6% de la population âgée de plus de 60 ans".

La majorité de la population est musulmane (94%) et les langues officielles sont le wolof et le français. L'indice de développement humain en 2019 classe le Sénégal au 168e rang (sur 189) avec 0,512 point, soit moins bien qu'en 2018 (0,516 point) et le même qu'en 2017 (0,512 point). Cela signifie que le

Sénégal a un indice de développement humain faible et est donc un pays à forte vulnérabilité.

Le Sénégal, et toute la région ouest-africaine, accueille un grand nombre de migrants, en provenance de la région ouest-africaine. Mais il y a aussi un grand nombre de Sénégalais vivant dans d'autres pays. Selon le MAUC (n.d., p.11), ils sont entre 2,5 et 3 millions, principalement en Europe, notamment en France, en Italie et en Espagne, qui sont aussi les pays qui envoient le plus de fonds.

EQUAL MESURES 2030 (EM2030) analyse l'indice de genre dans chaque pays, il souligne que le Sénégal a un score de 55,2 (très mauvais), bien que depuis 2015 il ait réalisé un processus rapide d'amélioration, ayant ajouté cinq points. Cela signifie qu'il est très peu performant en matière de genre. L'analyse développée par EQUAL MESURES 2030 (2022) sur le Sénégal met en évidence plusieurs domaines d'intervention urgents:

- Promotion des droits des femmes et des filles.
- Promotion de l'enseignement primaire et secondaire pour les filles.
- L'accès des filles, des adolescents et des femmes aux services qui garantissent leur santé sexuelle et reproductive.
- Lois sur l'égalité des sexes sur le lieu de travail: salaires, conditions de travail, etc.
- Promotion du leadership des femmes.
- Mesures pour la criminalisation de la violence sexiste et sexuelle contre les filles, les adolescents et les femmes.

- Des mesures pour la mise en œuvre effective du code civil de la famille, étant donné que leurs lois familiales traditionnelles sont discriminatoires en matière de propriété, d'héritage et d'autres droits légaux.

La réalité du Sénégal, ainsi que d'autres facteurs historiques, sociaux, politiques et économiques, font que tout au long de l'histoire des plans stratégiques de coopération internationale, le Sénégal a toujours été un pays prioritaire, comme le montre le tableau 2.

La coopération avec le Sénégal, tant au niveau national que régional, est organisée dans le cadre de l'analyse de la situation et des priorités établies à chaque moment comme ces lignes de travail globales.

Ces priorités ont augmenté et changé dans les différents plans nationaux. Ainsi, dans le premier plan directeur de la coopération espagnole (2001-04), trois priorités d'intervention ont été définies, qui sont maintenues dans tous les plans, sauf dans le quatrième (2013-16), qui ne retient qu'une des trois priorités initiales (environnement) et trois autres qui ont été intégrées dans les plans ultérieurs (voir tableau 2).

Il est intéressant de noter comment les questions liées à l'ODD 5 (genre) ont été une priorité dans tous les plans sauf un (2013-16) et comment le dernier plan directeur (2018-21) aborde le genre en le reliant directement aux cibles 5.2 et 5.5 qui visent, respectivement, à éliminer toutes les formes de violence et à promouvoir la participation pleine et effective des femmes dans toutes les sphères.

Tableau 2

Inclusion du Sénégal comme pays bénéficiaire de la coopération espagnole et des priorités horizontales au niveau général

Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Senegal país prioritario	Estrategias de intervención: prioridades horizontales					
		Defensa de los DDH	Diversidad cultural	Gobernanza democrática	Género y desarrollo	Lucha contra la pobreza	Medio ambiente / Sostenibilidad
2001-2004	✓				x	x	x
2005-2008	✓	x	x		x	x	x
2009-2012	✓	x	x	x	x	x	x
2013-2016	✓	x	x	x			x
2018-2021	✓	16 ODS (ODS 1, meta 1.3 y 1.5; ODS 2, meta 2.2 y 2.3; ODS 3, meta 3.8; ODS 4, meta 4.1, 4.4 y 4.7; ODS 5, meta 5.2 y 5.5; ODS 6, meta 6.1, 6.2 y 6.5; ODS 7, meta 7.2; ODS 8 meta 8.5 y 8.9; ODS 9, meta 9.3; ODS 10, meta 10.4 y 10.7; ODS 11, meta 11.3 y 11.4; ODS 12, meta 12.5 y 12.6; ODS 13, meta 13.2; ODS 14, meta 14.4; ODS 15, meta 15.1; ODS 16, meta 16.1, 16.3 y 16.6)					

2018-2021 16 SDGS

(ODD 1, cibles 1.3 et 1.5; ODD 2, cibles 2.2 et 2.3; ODD 3, cible 3.8; ODD 4, cibles 4.1, 4.4 et 4.7; ODD 5, cibles 5.2 et 5.5; ODD 6, cibles 6.1, 6.2 et 6.5; ODD 7, cible 7.2; ODD 8, cibles 8.5 et 8.9; ODD 9, cible 9.3; ODD 10, cibles 10.4 et 10.7;

ODD 11, cibles 11.3 et 11.4; ODD 12, cibles 12.5 et 12.6; ODD 13, cible 13.2;

SDG 14, cible 14.4; SDG 15, cible 15.1; SDG 16, cibles 16.1, 16.3 et 16.6).

Le Cadre de partenariat pays Espagne-Sénégal 2019-2023 est actuellement en vigueur, il a été élaboré suite à une analyse conjointe de la coopération espagnole et de ses partenaires sénégalais, après une évaluation interne des résultats de la période précédente. Selon le document lui-même, "ce processus participatif et consultatif (...) a permis de définir une stratégie de coopération pour la période 2019-2023 qui prend en compte les dimensions de l'Agenda 2030 (personnes, planète, prospérité et paix)". À la suite de l'analyse effectuée, trois résultats prioritaires de développement ont été proposés, qui devraient guider les actions. Ce sont:

- RD1. Soutien au développement productif, principalement lié à l'ODD 2 et complémentaire aux ODD 4, 5, 7, 8 et 9.
- RD2: Renforcer la résilience par un meilleur accès à la nourriture, aux services de santé, à l'eau potable et à l'assainissement, en mettant l'accent sur les enfants et les femmes; ce résultat est principalement lié aux ODD 2, 3 et 6; et secondairement aux ODD 1 et 5.
- RD3. Soutenir l'efficacité des services des institutions publiques avec une approche territoriale, liée à l'ODD 16 comme principal et aux ODD 5, 10, 11, 12 et 13 comme complémentaires.

Au niveau régional, des réalités différentes coexistent: seules trois d'entre elles (Andalousie, Estrémadure et Pays Basque) disposent d'une agence de coopération spécifique; dans les autres, cette question est intégrée dans différents organigrammes. L'évolution des plans de coopération est également très diverse: six communautés autonomes en sont à leur quatrième ou cinquième plan directeur (Valence, la Galice, les Baléares, La Rioja, le Pays basque et la Principauté des Asturies), tandis que d'autres sont en train d'élaborer leur première stratégie de coopération participative, comme dans le cas de Castille-La Manche.

Tous les documents examinés travaillent directement et de manière transversale sur les questions d'égalité des sexes (SDG5) et toutes les communautés sauf trois (Galice, Cantabrie et Comunidad Foral de Navarra) ont inclus le Sénégal comme pays prioritaire, conformément au cinquième plan directeur de coopération de l'AECID.

Tableau 3

Présence du Sénégal et de l'ODD 5 dans les plans stratégiques de coopération au développement des communautés autonomes

Comunidad es Autónomas	Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Prioridad	
		Senegal	Género y desarrollo
Andalucía	III Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (2020-2023)	x	x

Comunidades Autónomas	Plan Estratégico de Cooperación Internacional	Prioridad	
		Senegal	Género y desarrollo
Aragón	Plan Director de la Cooperación Aragonesa para el Desarrollo (2020-2023)	x	x
Cantabria	II Plan Director de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2018-2021)	no	-
Castilla y León	III Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León (2017-2020)	x	x
Castilla-La Mancha	Estrategia Regional de Cooperación Internacional para el Desarrollo*	x	x
Cataluña	Plan Director de cooperación al Desarrollo (2019-2022)	x	x
Comunidad de Madrid	Plan General de Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad de Madrid (2021-2024)	x	x
Comunidad Foral de Navarra	III Plan Director de la Cooperación Navarra (2021-2024)	no	-
Comunidad Valenciana	V Plan director de la Cooperación Valenciana (2021-2024)	x	x
Extremadura	Plan General de Cooperación Extremeña (2018-2021)	x	x
Galicia	IV Plan Director de la Cooperación Gallega (2018-2021)	no	-
Islas Baleares	IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2020-2023)	x	x
Islas Canarias	II Plan Director de la Cooperación Canaria (2021-2024)	x	x
La Rioja	IV Plan de Cooperación de La Rioja (2019-2022)	x	x
País Vasco	IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2018-2021)	x	x
Principado de Asturias	V Plan Director de la Cooperación Asturiana (2017-2021)	x	x
Región de Murcia	I Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2019-2022)	x	x

Coopération au développement au Sénégal

Comme mentionné dans la section précédente, les différents plans de coopération au développement au niveau national (Agence espagnole de coopération internationale pour le développement - AECID) et au niveau des communautés autonomes ont été analysés afin de savoir dans quels plans le Sénégal est un pays d'intervention privilégié. L'AECID et toutes les communautés autonomes ont été contactées pour confirmer si le Sénégal était ou non un pays d'action préférentielle et pour connaître les projets financés dans ce pays au cours des 5 dernières années (2017-2021). A partir des contacts établis, des réponses ont été obtenues de neuf organisations, une au niveau national (Agence de coopération internationale pour le développement) et huit communautés autonomes, qui sont présentées dans la figure 1.

Figure 1

Communautés autonomes dont la réponse a été obtenue



Les informations obtenues sur les projets financés ont été analysées pour voir lesquels sont liés à l'ODD 5. Le tableau 4 présente un résumé des projets liés à certains des ODD étudiés, en montrant, parmi les 8 communautés pour lesquelles des informations ont été reçues, celles qui financent effectivement des projets de genre. Au total, il y a 86 projets pour un montant total de 16 873 785,84 €, ce chiffre étant une estimation car nous ne disposons pas de données financières pour l'Estrémadura.

La contribution de la coopération aux projets de genre au Sénégal est très variable selon les organisations. L'AECID contribue à hauteur de 47,82% du montant total, suivie par la

Communauté de Valence (21,59%) et le Pays Basque (21,20%). Les trois organisations ont financé des projets SDG5 au cours des cinq années analysées, comme le montre le tableau 4. Les autres communautés autonomes ont un pourcentage plus faible (Castilla y León 4,65%; Comunidad de Madrid 2,07%; Aragón 1,45%; Galicia 1,04%; et Comunidad Foral de Navarra 0,18%), et n'apparaissent dans aucune des années.

Si nous analysons l'évolution, nous pouvons constater que le financement augmente jusqu'en 2018, diminue légèrement en 2019 et subit une baisse significative en 2021 (réduction de plus d'un demi-million d'euros), bien qu'il faille noter qu'il s'agit de données approximatives, car les données pour l'Estrémadure manquent et les informations économiques recueillies auprès de l'AECID en 2021 sont estimées.

Tableau 4

Coopération au développement au Sénégal en termes d'ODD 5 de 2017 à 2021

Año	Ámbito	Estructura	Nº de proyectos	Importe subvencionado	Metas ODS 5*	Total
2017	Nacional	AECID	1	144.000€	5.a	12 proyectos 1.295.123,28€
	CC.AA	Aragón	1	94.665€	5.6	
		Comunidad de Madrid	1	50.000€	5.6	
		Comunidad Foral de Navarra	1	29.956€	5.a	

Año	Ámbito	Estructura	Nº de proyectos	Importe subvencionado	Metas ODS 5*	Total
		Comunidad Valenciana	1	43.2342,68€	5.5 y 5.a	
		Galicia	1	70.000€	5.5 y 5.a	
		País Vasco	6	474.159,60€	5.3, 5.5, 5.6 y 5.a	
2018	Nacional	AECID	5	1.494.493€	5.1, 5.5 y 5.a	21 proyectos 3.905.914 €
	CC.AA	Castilla y León	2	304.486€	5.a	
		Comunidad de Madrid	2	100.000€	5.3 y 5.5	
		Comunidad Valenciana	1	400.000€	5.c	
		Galicia	1	105.000€	5.5 y 5.a	
País Vasco	11	1.501.935€	5.1, 5.5, 5.6, 5.a y 5.c.			
2019	Nacional	AECID	7	1.997.641,10 €	5.1, 5.5 y 5.a	16 proyectos 3.666.710,37€
	CC.AA	Castilla y León	1	124.650€	5.6 y 5.b	
		Comunidad Valenciana	1	488.381,69€	5.2 y 5.3.	
País Vasco	7	1.056.037,58 €	5.5., 5.6, 5.a y 5.c			
2020	Nacional	AECID	7	2.187.026,46 €	5.1, 5.5,	21 proyectos

Año	Ámbito	Estructura	Nº de proyectos	Importe subvencionado	Metas ODS 5*	Total
	CC.AA	Castilla y León	3	355.563€	5.6 y 5.a	4.300.124,23€
		Comunidad de Madrid	2	200.000€	5.5 y 5.a	
		Comunidad Valenciana	2	1.122.872,76 €	5.a	
		Extremadura	1	--**	5.a	
		País Vasco	7	434.662,01€	5.3, 5.5, 5.6 y 5.a	
		Nacional	AECID***	7	2.245.401,61 €	
2021	CC.AA	Aragón	1	149.814,37€	5.6	
		Comunidad Valenciana	3	1.199.999,98 €	5.5, 5.a y 5.c	
		Extremadura	2	--**	5.5, 5.a y 5.c	
		País Vasco	2	110.698,00€	5.2 y 5.3	

Note. * Voir tableau 1; ** Pas de données financières pour Extremadura; *** Données estimées.

Les données présentées dans le tableau 4 montrent que l'AECID a financé un total de vingt-sept projets, avec des montants de financement en augmentation jusqu'à la dernière

année. Parmi les projets financés, trois l'ont été au cours des cinq dernières années: deux sur l'accès des femmes aux ressources économiques et le troisième sur les statistiques de genre. Quant aux autres projets financés par l'AECID et liés à l'ODD 5, on peut souligner que la plupart d'entre eux visent à améliorer le développement de la production agricole, à améliorer la nutrition, à améliorer l'accès à la nourriture et à l'eau, et à améliorer le développement rural par la formation et l'autonomisation des femmes. Enfin, les trois autres projets visent la participation politique des femmes et la promotion du leadership féminin, ainsi que l'accès des adolescentes aux droits en matière de santé sexuelle et reproductive.

En se concentrant sur le niveau régional, on peut observer que:

- Le service de coopération au développement d'Aragon a financé deux projets liés à l'ODD 5 au cours des cinq dernières années, tous deux visant à promouvoir la santé sexuelle et reproductive.
- Le service de coopération internationale au développement de Castilla y León a financé six projets. Parmi ceux-ci, cinq projets visaient l'autonomisation économique des femmes et l'accès aux ressources agricoles, à l'eau et à la nourriture. L'un de ces projets a été financé pendant deux années consécutives. Le sixième projet visait à promouvoir les droits en matière de santé génésique en favorisant l'utilisation des TIC.
- Le service de coopération en matière de volontariat et de développement de la Communauté de Madrid a développé

cinq projets au cours des cinq dernières années. Deux d'entre elles visaient à promouvoir les droits reproductifs et sexuels des femmes, ainsi que l'élimination des pratiques néfastes telles que les mutilations génitales féminines (MGF). Comme nouveauté, ils introduisent la promotion de l'utilisation des TIC dans l'accès aux droits des femmes en matière de santé. En revanche, les trois autres projets ont travaillé sur le leadership des femmes et leur participation active à la vie politique et économique.

- Le ministère régional de la participation, de la transparence, de la coopération et de la qualité démocratique de Valence a financé huit projets, dont trois visaient l'autonomisation des filles et leur accès à l'éducation, l'un d'entre eux étant financé chaque année, au cours des différentes phases du projet. D'autre part, quatre autres projets visaient l'autonomisation économique des femmes par le renforcement de la production agricole, du commerce, de l'accès à l'eau et à l'assainissement, l'un d'entre eux faisant une mention spéciale au leadership communautaire et politique des femmes. Enfin, l'un des projets visait à éliminer les pratiques néfastes telles que les mutilations génitales féminines, en promouvant les droits sexuels des femmes.
- L'Agence d'Extremadura pour la coopération internationale au développement a développé trois projets dans les années 2020-2021. Parmi ceux-ci, deux étaient axés sur la promotion d'alternatives économiques et nutritionnelles durables, le troisième projet visait à promouvoir les droits des filles. Aucune information sur le montant total subventionné pour ces projets n'a été obtenue.

- L'Agence basque de coopération au développement - eLankidetza se distingue par le fait qu'elle est l'organisation qui a développé le plus de projets au Sénégal au cours des cinq dernières années, avec un total de trente-trois projets. Treize projets visaient à promouvoir la participation politique des femmes et à favoriser le leadership et la gouvernance équitable. Huit autres projets visaient l'accès aux ressources agricoles, à l'eau, au commerce et à la nourriture, améliorant ainsi l'accès des femmes aux ressources économiques.

En outre, six projets visaient à améliorer la santé des femmes (l'un d'entre eux ciblant la communauté LGBTI) et quatre autres visaient à éliminer la violence à l'égard des femmes et des filles, ainsi que des pratiques telles que les mutilations génitales féminines. Enfin, deux autres projets visaient à établir des mécanismes de participation politique pour les filles et les femmes.

Au total, huit projets ont été financés pendant deux ou trois années consécutives, ce qui a facilité la réalisation de leurs objectifs.

Enfin, il convient de noter que tant le Conseil galicien de coopération au développement (CONGACODE) que le Bureau de coopération internationale au développement de la Communauté autonome de Navarre ont développé des projets d'égalité entre les sexes au Sénégal, bien que ce pays ne soit pas prioritaire dans leurs plans d'action.

Comme le montre le tableau 5, les objectifs les plus fréquemment abordés sont 5.a (plus de deux tiers du temps), 5.5

(plus de la moitié du temps) et 5.6 (loin derrière, seulement un tiers du temps). Les trois cibles promeuvent les droits des femmes, d'une part, au niveau économique, d'avoir accès au logement, à la propriété foncière et à d'autres actifs (5.a), et, d'autre part, le droit à la participation (la cible 5.5 promeut la pleine participation et le leadership des femmes dans toutes les sphères de la vie politique, économique et publique). Enfin, la cible 5.6. se concentre sur les droits reproductifs, en s'efforçant d'assurer un accès universel à la santé sexuelle et reproductive.

La priorité de l'AECID pour les objectifs 5.5 et, surtout, 5.a, est assumée et renforcée au Sénégal par les entités autonomes et les agences, qui conçoivent et financent respectivement des projets axés sur ces questions. Toutefois, il convient également de noter que l'engagement de l'AECID au Sénégal en faveur de l'objectif 5.1 n'est pas endossé par les agences régionales (sauf pour le Pays basque en 2018), qui vise à éradiquer toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et/ou des filles.

Tableau 5

Liste des projets de coopération au Sénégal avec les cibles de l'ODD 5 de 2017 à 2021

Año	Ámbito	Estructura	ODS 5									
			5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.a	5.b	5.c	
2017	Nacional	AECID								x		
	CC.AA	Aragón							x			
		Comunidad de Madrid							x			

Año	Ámbito	Estructura	ODS 5									
			5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.a	5.b	5.c	
		Comunidad Foral de Navarra								x		
		Comunidad Valenciana					x			x		
		Galicia					x			x		
		País Vasco			x		x	x		x		
2018	Nacional	AECID	x				x			x		
	CC.AA	Castilla y León								x		
		Comunidad de Madrid			x		x					
		Comunidad Valenciana										x
		Galicia					x			x		
		País Vasco	x				x	x		x		x
2019	Nacional	AECID	x				x			x		
	CC.AA	Castilla y León						x			x	
		Comunidad Valenciana		x	x							
		País Vasco					x	x		x		x
2020	Nacional	AECID	x				x	x		x		
	CC.AA	Castilla y León					x			x		
		Comunidad de Madrid					x			x		

Año	Ámbito	Estructura	ODS 5									
			5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.a	5.b	5.c	
		Comunidad Valenciana								x		
		Extremadura								x		
		País Vasco			x		x	x	x			
		Nacional	AECID	x				x		x		
2021	CC.AA	Aragón						x				
		Comunidad Valenciana					x		x		x	
		Extremadura					x		x		x	
		País Vasco		x	x							
Total			17,86%	7,14%	17,86%	0,00%	57,14%	32,14%	71,43%	3,57%	17,86%	

La situation à Bambeï: analyse du contexte.

Comme mentionné ci-dessus, ce document a été préparé dans le cadre du projet "Développement de matériel pédagogique, création de la bibliothèque et formation des participants au Centre pour enfants vulnérables de Bambeï (Sénégal)", un projet de coopération de l'Université de Valence à Bambeï, dans la région de Diourbel. Cet axe de travail donne

une continuité au projet initié en 2020 à travers la conception de supports pédagogiques (Senent, 2021).

L'analyse présentée dans ce chapitre montre que le Sénégal est un pays prioritaire pour la coopération espagnole depuis qu'elle a formalisé son travail à travers les premiers plans stratégiques. Il montre également que la question du genre et du développement, l'une des priorités horizontales établies tant au niveau de l'État que des communautés autonomes depuis 2001, reste en tant que telle, désormais axée sur l'ODD 5, dans les projets financés au cours des cinq dernières années.

La pertinence des femmes et des filles en tant que groupes cibles de la coopération au développement, évidente dans les documents des agences de coopération espagnoles, a été analysée globalement et pour le contexte de Bambey en ce qui concerne les questions technologiques (Ortega-Gaite et al, 2021). Cette pertinence doit être confirmée par l'analyse du contexte, c'est-à-dire par la voix de la communauté de Bambey elle-même. De cette façon, la vision Nord-Sud proposée dans la première partie de ce chapitre est complétée par la vision du Sud qui, encore provisoirement, est proposée à ce stade.

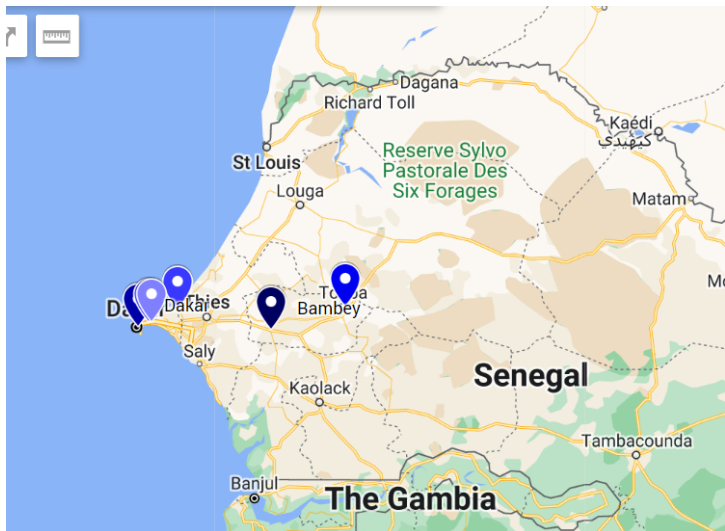
À cette fin, des informations ont été recueillies auprès de la communauté par le biais d'un questionnaire en ligne, appliqué au cours de l'année 2022 parmi la communauté sénégalaise qui a un contact direct ou indirect avec le projet. Le groupe de répondants, tous majeurs, a volontairement accepté, avec son consentement préalable, de répondre au questionnaire, qui visait à explorer leur vision du contexte (essentiellement Bambey, sans exclure d'autres localités du Sénégal) en termes de situation générale des familles, d'éducation et de prise en charge

sociale par les autorités, ainsi que la volonté des répondants de contribuer à la communauté pour améliorer les aspects précités. Le questionnaire contenait des questions personnelles (identification, état civil, situation familiale, nombre de personnes vivant ensemble, nombre d'enfants) ainsi que des questions sur le contexte (situation professionnelle, ressources économiques, problèmes fréquents liés au processus éducatif et à la scolarité, services sociaux et administratifs, infrastructures, etc.) Le contenu peut être consulté sur le lien suivant: <https://forms.gle/7B2DVSYTDCAY6oeE8>.

Les résultats de l'exploration présentent un groupe de 31 personnes (17 femmes -54,8%, âge moyen 41,2 et écart 7,5; et 14 hommes -45,2%, âge moyen 47,6 et écart 11,7), provenant de localités sénégalaises telles que Bambey, Dakar, Casamance, Touba, etc.

Figure 2

Localités des répondants



Localidad y zona de Senegal	Núm. de respuestas	Intensidad en el mapa
Casamance	1	📍
Thiaroye Gare	1	📍
Deni Biram Ndaw	2	📍
Pikine	2	📍
Touba	3	📍
Dakar	6	📍
Bambej	16	📍

Le Sénégal est structuré géographiquement en régions, départements et sous-départements. Comme on peut le voir sur la figure 2, les répondants viennent de différentes régions, principalement de Bambey et de Dakar. Cependant, le gouvernement du Sénégal est centralisé, la population a une tradition de pêche, ce qui pousse la majorité de la population vers les zones côtières du pays à la recherche de source économique et de survie.

Les réponses des personnes au questionnaire, en termes de niveau d'éducation, sont les suivantes: environ un tiers du groupe n'a pas d'éducation (32,3%); parmi les autres, 29% ont une éducation de base ou primaire, 22,6% ont une éducation secondaire ou une formation professionnelle et 25,8% disent avoir une éducation universitaire (bien que, comme indiqué ci-dessous, cela ne garantisse pas l'emploi). En ce qui concerne la situation professionnelle, la moitié (51,6%) travaille au moment de l'enquête et le reste ne travaille pas. Les professions et métiers sont d'un profil basique, sans qualification requise ou avec une formation élémentaire, tels que vendeur, nettoyeur, commerçant de rue, cuisinier, femme au foyer. Parmi les professions nécessitant des compétences spécifiques, citons les couturières, les enseignants, les soudeurs et les mécaniciens, les contremaîtres, les chauffeurs, les charpentiers et les maçons. L'état civil du groupe est le suivant: marié (74,2%), séparé et/ou divorcé (16,1%), célibataire (6,5%); certaines personnes ne répondent pas (3,2%). Les données sont d'une grande diversité, même s'il faut noter que dans la plupart des cas, seul un des partenaires travaille.

En ce qui concerne les évaluations données par le groupe sur la situation à la maison, la majorité des personnes soulignent les difficultés à mener une vie normale. Des phrases telles que: "il est difficile de vivre", "il est très difficile de mener une vie normale", "je suis malade", "mauvaises conditions", "très difficile", "il est difficile de vivre chez soi, nous n'avons pas d'aide", "nous vivons en nous entraïdant", etc. Néanmoins, il existe un groupe de personnes qui décrivent leur situation comme "normale", "régulière", "nous vivons en famille, avec harmonie et respect et beaucoup d'amour", "nous vivons avec harmonie, hospitalité et tolérance", "nous vivons en famille avec ma femme et mes trois enfants", "nous vivons comme des gens normaux", "nous vivons avec ma mère, mes enfants et mes neveux", "nous vivons avec six personnes", etc.

En ce qui concerne la situation économique, certains répondants soulignent des difficultés telles que "certains mois, je n'arrive pas à joindre les deux bouts", "il est très difficile de joindre les deux bouts", "je n'ai jamais joint les deux bouts"; certaines personnes survivent grâce à la charité ou à un travail non déclaré.

A la question "Pensez-vous qu'ils mangent suffisamment à la maison?", la majorité du groupe (61,2%) a répondu plutôt non, et seulement 38,7% ont dit qu'ils mangent presque toujours ou toujours. 19,4% des répondants ne peuvent gérer qu'un seul repas par jour.

En ce qui concerne la situation des enfants en âge scolaire, des difficultés sont également observées. 32,4 % du groupe ont déclaré que leurs enfants sont absents de l'école (habituellement ou parfois); seule la moitié (48,4 %) a déclaré

que leurs enfants vont toujours à l'école. Parmi les raisons invoquées comme obstacle, citons: "je dois aider à la maison, à mon travail ou à celui de ma mère", "l'école n'a pas assez de professeurs pour accueillir tous les élèves de la région", "il n'y a pas assez d'écoles pour accueillir tous les enfants de la région où nous vivons", "je ne peux pas payer les frais de scolarité et je n'ai pas de ressources financières", "l'école est trop loin et nous n'avons pas de moyens de transport pour y aller/venir". Les enfants qui fréquentent l'école ont tendance à aller dans des écoles financées par le secteur public (74,2%). En ce qui concerne les conditions à la maison, certaines familles ne disposent pas d'un espace adéquat ou suffisant pour que leurs enfants puissent étudier (29%).

De même, en parlant des écoles, les familles soulignent qu'il n'y a parfois pas de cours, car "il y a beaucoup de grèves, à cause du gouvernement", "l'école est en mauvais état". La majorité des familles ne participent pas à la vie de l'école, elles déclarent seulement être consultées parfois (35,5% en primaire, 25,8% en secondaire), ou par l'intermédiaire de leurs représentants (29% en primaire, 6,5% en secondaire). Les familles indiquent que les écoles proposent des activités et des services extrascolaires tels que des ateliers, une bibliothèque, des activités musicales et de loisirs, une banque de matériel scolaire, un soutien et un renforcement, des séminaires de perfectionnement, etc.

Les aides à l'étude sont distribuées de manière irrégulière: 45,1% du groupe déclarent des questions telles que "nous ne recevons pas et n'avons jamais reçu", "j'ai demandé, mais je n'ai jamais été exaucé" ou "rien"; 19,3% répondent "nous recevons parfois et parfois nous ne pouvons pas" ou "nous avons reçu

avant, mais pas en ce moment"; et un autre 12,9% déclarent qu'ils reçoivent de manière irrégulière. Enfin, 3,2% du groupe ont répondu "Je ne sais pas si les gens ici savent qu'il existe de l'aide".

L'un des objectifs de cette analyse contextuelle était d'identifier les éléments du soutien communautaire. En ce qui concerne l'administration et le soutien à l'éducation, une grande partie du groupe n'a pas d'opinion arrêtée (48,4% des réponses vides). Ceux qui ont une opinion mettent en avant des problèmes tels que "l'administration est au courant et ne fait rien" ou "c'est un pays sous-développé, donc il vaut mieux avoir des subventions, pas des politiques publiques".

En revanche, du côté des écoles, l'opinion des personnes interrogées est qu'elles pourraient aider "en évitant les grèves", que tout est "très dur", ainsi que "je ne sais pas, parce qu'il y en a beaucoup qui font des études sans travailler" et "on dirait qu'ils ne sont pas intéressés", "ils ne pensent pas à nous aider", "ils aident, mais ils sont payés".

Enfin, les parents indiquent qu'ils seraient disposés à contribuer au processus d'amélioration de la communauté, en participant à une association/organisation sur une base volontaire, afin d'aider les familles disposant de peu de ressources, de coordonner des actions communes ou d'organiser des activités éducatives pour les enfants et les adolescents. De nombreuses personnes seraient disposées à le faire et le considèrent comme essentiel pour l'amélioration, et certaines d'entre elles collaborent déjà à ce qui est nécessaire.

Ils soulignent qu'ils pourraient "enseigner les langues", "cuisiner et donner de bonnes idées", "je suis professeur et je peux aider aux cours de devoirs", etc.

En résumé, les résultats de l'enquête révèlent la nécessité d'un soutien dans différents domaines: le travail (manque de travail coordonné et qualifié, méconnaissance des procédures et manque d'opportunités), l'éducation (grave problème d'alphabétisation, exploitation des enfants, manque de soutien structurel à la fréquentation scolaire), les infrastructures (manque de réseaux de soutien communautaire pour l'amélioration de la vie, manque de transports, de routes, faim et manque d'accès aux ressources minimales pour mener une vie digne, etc.) En général, le contexte, selon les personnes qui en sont issues, révèle une grande difficulté à y survivre, en raison d'un manque de garantie des droits de l'homme fondamentaux, ce qui compromet sérieusement les autres niveaux de droits sociaux pour la majorité de la population.

Conclusions

L'étude montre que le Sénégal est un pays prioritaire pour la coopération espagnole, tant au niveau national que régional, et que le genre et le développement ressortent parmi les priorités de travail, comme il ne pourrait en être autrement. Du point de vue des ODD, les objectifs 5.5. et 5.a. sont les plus récurrents dans les projets analysés, développés au cours des cinq dernières années. De cette façon, un élément matériel (accès aux ressources économiques) et un élément immatériel

(participation et leadership) sont considérés comme fondamentaux par les agences de coopération pour la possibilité d'une réelle égalité des droits pour les femmes et les filles. En complément, les soins de santé sexuelle et génésique ont leur propre espace, en raison de leur pertinence globale et contextuelle.

La vue micro offerte par l'analyse du contexte montre qu'en général, les familles sont loin d'atteindre une situation satisfaisante en termes d'éducation obligatoire et d'économie en particulier. Même s'il sera nécessaire de compléter cette vision par des approximations plus détaillées et plus riches, ce premier instantané met en évidence la précarité d'une grande partie de la population en termes d'accès équitable aux ressources éducatives et économiques, ainsi qu'une perception d'inaction de la part des autorités et un manque d'action de la part de l'administration pour garantir une vie digne à tous. La situation des femmes est encore plus dépendante, car dans la plupart des cas, ce sont elles qui doivent rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants et veiller à ce qu'ils aient de quoi manger. En outre, ils sont contraints de limiter leurs attentes individuelles en matière de travail et d'éducation, en raison du manque de ressources de soutien externes.

L'analyse réalisée confirme la pertinence de la collaboration entre l'Université de Valence et la communauté de Bambey, en profitant de la tangibilité de liens spécifiques, concrétisés par des étudiants/diplômés de la Faculté de philosophie et des sciences de l'éducation originaires de cette région. Il sera nécessaire de continuer à travailler pour offrir des réponses qui puissent être abordées par la Faculté, appropriées aux besoins

de la communauté de Bambey, et significatives pour toutes les personnes impliquées.

Pour conclure, il est essentiel de souligner que, sur un plan général, la crise du COVID-19 a eu un grand impact sur les pays et territoires en développement, les personnes en situation de vulnérabilité en subissant les conséquences en raison des difficultés à faire face à cette urgence sanitaire, qui s'ajoute à d'autres urgences précédentes. C'est pourquoi il est important aujourd'hui de souligner le rôle de la Coopération Internationale, en étant conscient que, face à des crises globales, des réponses globales doivent être apportées pour soutenir la relance des pays en développement.

BIBLIOGRAPHIE

- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (s.f.). III Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (2020-2023). Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía.
- Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2018). Plan General de Cooperación Extremeña (2018-2021). Junta de Extremadura.
- Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (2018). IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2018-2021). Gobierno Vasco.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948, Resolución 217 A (III).
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de 21 de octubre de 2015. Resolución A/70/L.1.
- Ayuso, A. (2000). La coordinación de la política de cooperación para el desarrollo española con América Latina en el contexto de la unión europea. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Consejería de Bienestar Social (s.f.). Estrategia Regional de Cooperación Internacional para el Desarrollo (en elaboración). Gobierno de Castilla-La Mancha.

Consejería de la Presidencia (s.f). III Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León (2017-2020). Junta de Castilla y León.

Consejería de Presidencia y participación ciudadana (2017). V Plan Director de la Cooperación Asturiana (2017-2021). Gobierno del Principado de Asturias.

Conselleria d'Afers Socials i Esports. Direcció general cooperació (s.f). IV Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2020-2023). Gobierno de las Islas Baleares.

Conselleria de Participació, Transparència, Cooperació i Qualitat Democràtica (s.f.). V Plan director de la Cooperación Valenciana (2021-2024). Generalitat Valenciana.

Constitución Española. Aprobada por las cortes, a 31 de octubre de 1978. Publicada en Boletín Oficial del Estado No. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Departamento de Acción Exterior, Relaciones Institucionales y Transparencia (2019). Plan Director de Cooperación al Desarrollo (2019-2022). Generalitat de Catalunya.

Departamento de Derechos Sociales (s.f.). III Plan Director de la Cooperación Navarra (2021-2024). Gobierno de Navarra.

Dirección General de Cooperación al Desarrollo (s.f.). II Plan Director de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2018-2021). Gobierno de Cantabria.

Dirección General de Integración. Consejería de Familia, Juventud y Política Social (s.f). Plan General de Cooperación

para el Desarrollo de la Comunidad de Madrid (2021-2024). Comunidad de Madrid.

Dirección General de Relaciones Exteriores y con la Unión Europea (2018). IV Plan Director de la Cooperación Gallega (2018-2021). Vicepresidencia y Consellería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia. Xunta de Galicia.

Dirección General de Servicios Sociales y relaciones con el Tercer Sector (s.f.). I Plan Director de la Cooperación para el Desarrollo (2019-2022). Gobierno de la Región de Murcia.

Dubois, A. (2007). Desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (Coords.), Diccionario de Educación para el Desarrollo (pp. 74-78). Bilbao: Edit. Hegoa.

EQUAL MEASURES 2030. (2022). Senegal - 2022 SDG Gender Index. <https://www.equalmeasures2030.org/2022-sdg-gender-index/countries-2/senegal/>

Expansión (s.f.) Senegal. Tomado de (30 de agosto de 2022): <https://datosmacro.expansion.com/paises/senegal>

Gobierno de Canarias (s.f.). II Plan Director de la Cooperación Canaria (2021-2024). Gobierno de Canarias.

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Boletín Oficial del Estado, núm. 162, de 26 de julio de 1998, texto consolidado de 26 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/l/1998/07/07/23>

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (s.f.). Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012). Gobierno de España.

- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (s.f). Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016). Gobierno de España.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2018). Plan Director de la Cooperación Española (2018-2021). Gobierno de España.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f.) Marco de Asociación País de España-Senegal 2019-2023. Madrid: MAUC
- Ortega-Gaite, S., Senent-Capuz, M., Bakieva–Karimova, M. y Perales Montolío, M.J. (2021) Mujer, empoderamiento y tecnología: un reto clave en la región de Bambey (Senegal). En J.M. Senent Sánchez. (Coord). Recursos pedagógicos para el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal). Valencia: Universitat de València.
- Perales Montolío, M.J., Ortega Gaite, S. y Jornet Meliá, J.M. (2012). La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. En L. Díe Olmos (Coord). Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural. Ceimigra.
- Planificación de la cooperación aragonesa (2020). Plan Director de la Cooperación Aragonesa para el Desarrollo (2020-2023). Gobierno de Aragón.
- PNUD (1990). Capítulo uno: Definición y medición del desarrollo humano. En PNUD, Desarrollo humano. Informe 1990 (pp. 31-45). Bogotá: Edit. Tercer mundo editores.

Presidencia, Relaciones Institucionales y Acción Exterior (2019).
IV Plan de Cooperación de La Rioja (2019-2022). Gobierno de
La Rioja.

Real Decreto 1527/1988, de 11 de noviembre, por el que se
reestructura la Secretaría de Estado para la Cooperación
Internacional y para Iberoamérica, con refundición de los
Organismos Autónomos adscritos a la misma. Boletín Oficial
del Estado, núm. 3, de 23 de diciembre de 1988, pp. 35998 a
36003. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1988/11/11/1527>

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional (s.f). Plan
Director de la Cooperación Española (2005-2008). Ministerio
de Asuntos Exteriores y Cooperación, Gobierno de España.

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para
Iberoamérica (2000). Plan Director de la Cooperación (2001-
2004). Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de
España.

Senent Sánchez, J.M. (Coord) (2021). Recursos pedagógicos para
el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal).
Valencia: Universitat de València.

LA FIN DE CE PARCOURS

Joan Maria Senent Sánchez

Université de Valence

Et c'est tout. Nous sommes arrivés au bout de ce parcours qui a impliqué deux ans de projets financés par la Chaire Unesco, deux ans de travail d'une formidable équipe dont je suis incontestablement reconnaissant et fier d'avoir coordonné le travail, et deux ans de collaboration avec le Centre de jour de Bambey, l'Association AfroCanarias et surtout avec Mbaye Thioune, l'étudiant sénégalais en éducation sociale qui a été à l'origine de ces projets.

Et je dis que c'est la fin de ce parcours car nous continuerons à travailler avec le Centre de Jour Bambey dans le cadre du projet de coopération qui a été approuvé cette année par l'Université de Valence et qui est coordonné par ma collègue Roser Grau. Cela nous permettra de poursuivre notre collaboration avec eux en organisant divers cours de formation, en achevant leur bibliothèque et en assurant l'alimentation en électricité du centre grâce à un générateur.

Mais nous avons terminé la voie du développement des matériaux que nous avons suivie ces deux dernières années. Nous avons fourni du matériel aux éducateurs du centre, fondamentalement, ainsi qu'à ses utilisateurs sur les sujets qui pourraient intéresser Bambey après l'analyse que nous avons effectuée: autonomisation des femmes et de la famille, lecture, écriture et développement du langage, diversité fonctionnelle, immigration, jeux traditionnels et coopératifs, patrimoine culturel et activités sportives.

Sans doute, sur le chemin de la coopération avec ce Centre de Jour, d'autres chemins s'ouvriront qui nous mèneront peut-être à des activités communes et permettront à d'autres étudiants de suivre le chemin initié par Abu et de venir à Valence pour étudier dans notre université, même dans notre propre faculté, et d'autres accords pourront être conclus avec des universités sénégalaises.

Dans le domaine de la coopération au développement avec Bambey, nous avons ouvert une voie qui sera sans doute suivie par d'autres, comme l'ont été celles que nous avons ouvertes dans les universités latino-américaines avec lesquelles nous avons collaboré dans d'autres projets de développement de matériaux.

J'ai dit auparavant que j'étais fier de coordonner l'équipe du projet composée de collègues de la faculté et d'autres professionnels extérieurs à l'Université de Valence, une source de fierté mais aussi une occasion d'apprendre, tant sur les

thèmes de leurs contributions que sur la dynamique de l'interaction du projet au cours de ces deux années difficiles où la présence a sans doute été rendue difficile par la pandémie et aussi la gestion du temps et de l'espace propres au projet.

Je suis également fier que trois de mes enfants fassent partie de cette équipe de travail, ce qui signifie que j'ai ouvert cette voie de coopération à la prochaine génération de la famille, et que j'ai transmis ce goût pour la coopération internationale à d'autres membres de la famille qui poursuivront des projets de cette nature.

Je tiens également à remercier Sacramento Moreno, le secrétaire du département, pour l'agilité de la gestion financière. Les règles de gestion financière de la Faculté et de l'Université de Valence elle-même ne sont pas conçues pour les projets de coopération et rendent parfois les choses très compliquées pour nous. Sacra, avec son bon travail, son énorme patience et sa grande efficacité, nous a permis de gérer avec simplicité des questions qui semblaient à première vue impossibles à réaliser.

Enfin, je dois également remercier la Chaire Unesco et son équipe au niveau universitaire, avec à sa tête sa directrice Carmen Lloret, qui a permis d'une part de renouveler les appels à propositions après plusieurs années d'arrêt et d'autre part de suivre les projets, en répondant rapidement à nos doutes et en essayant d'aplanir nos difficultés avec des solutions possibles.

Et c'est la fin de notre tâche, la fin de ce sentier, mais pas la fin de la route de la coopération. Comme Kavafis l'a écrit et notre LLuis Llach l'a chanté

*Més lluny, sempre aneu més lluny,
més lluny de l'avui que ara us encadena.*

*I quan sereu deslliurats
torneu a començar els nous passos.*

*Més lluny, sempre molt més lluny,
més lluny del demà que ara ja s'acosta.*

I quan creieu que arribeu, sapigueu trobar noves sendes.

Joan Maria Senent

Èté 2022

