

La parentalité au préscolaire : fonctions parentales, fonctions enseignantes

Badra MOUTASSEM-MIMOUNI*

« La civilisation a son origine dans l'enfance retardée, et sa fonction est de sécurité. C'est un gigantesque système d'essais plus ou moins heureux pour protéger l'humanité contre le danger de la perte de l'objet -- efforts formidables faits par un bébé qui a peur de rester seul dans le noir. »

G. Róheim : Origine et fonction de la culture
(1943:152)

Introduction

La parentalité au préscolaire : fonctions parentales, fonctions enseignantes

Les parents sont magnifiés, méprisés ou diabolisés par les acteurs de l'école et même par d'autres parents, selon l'humeur, selon les expériences personnelles et selon les situations. Peu d'interrogations sur le processus de parentalisation, sur les difficultés d'être parents, les affres de la quotidienneté des charges. On parle de socialisation comme processus d'humanisation de l'être de nature, on parle d'éducation supposée doter l'enfant de qualités et de capacités qui lui permettraient de jouer son rôle d'enfant, d'adolescent, d'adulte et pourquoi pas de parent plus tard ; on parle également de maturation mais sans beaucoup s'interroger sur les compétences des acteurs de cette socialisation. Ma communication vise à explorer brièvement les chemins de la construction de la parentalité et comment cette dernière amènerait

* Psychologue, Université d'Oran,; Directeur de recherche, Crasc

l'être à la personne pour atteindre la complétude lui permettant d'arriver à fonctionnalité en tant qu'être jouant un rôle social, ayant une fonction psychologique, biologique... Ainsi, on peut s'interroger à juste titre sur le degré d'adéquation de la parentalité des géniteurs, mais images parentales par excellence, les enseignants ne sont-ils pas concernés par ce processus ? Quels liens entre les parents et les enseignants ou éducateurs du préscolaire ? Y a-t-il un partenariat entre les deux institutions ?

Dans ce texte, je vais aborder les points suivants :

Après un bref rappel des travaux de l'équipe sur le préscolaire et l'esquisse de son évolution en Algérie, seront présentées les notions de parentalité et d'image parentales pour les parents et enseignants. Ces fonctions sont essentielles pour la construction de la personnalité de l'enfant. Enfin sont présentés brièvement les résultats de l'étude que j'ai réalisée auprès de parents et d'éducateurs du préscolaire (classes enfantines et jardins d'entreprise) dans le cadre de ce projet¹. Cette étude s'est basée sur

¹ *Ecole/Famille : complémentarité, ignorance ou divergence ?* A. Benamar chef de projet & N. Remaoun, Z. Senouci, K. Keddar, B. Moutassem-Mimouni. Mon axe s'intitule : « Relations parents/ éducateurs au préscolaire et pratiques familiales » B. Moutassem-Mimouni.

Depuis une vingtaine d'années une équipe pluridisciplinaire travaille au sein du Crasc et a accompli de nombreux projets dont :

-La réalisation d'un « *Guide pour l'éducation préscolaire* » (1996) initié par le Ministère de l'Education nationale et Publié par l'IPN. S/D Benghabrit-Remaoun N.

Plusieurs projets de recherches qui se sont terminés par des rapports de recherche (1998 ; 2000 ; 2002 ; à 2010) dont les rapports sont disponibles au Crasc.

Réalisation d'une « *enquête nationale sur le préscolaire* » en 2003 S/D Benghabrit-Remaoun N., pour le compte du Ministère de l'Education Nationale avec le soutien de l'UNICEF.

Réalisation de la « *Stratégie nationale de généralisation du préscolaire en Algérie* » en 2004 pour le compte du Ministère de l'Education Nationale avec le soutien de l'UNICEF.

Publication d'un ouvrage collectif sous la direction de Benghabrit-Remaoun N. « *Le préscolaire en Algérie, état des lieux et perspectives* » en 2005

Des séminaires de formations pour les éducatrices du préscolaire, des colloques, des journées d'études, etc.

un questionnaire adressé aux parents, des entretiens avec les éducatrices et des discussions de groupe.

Ce projet est dans la continuité des projets précédents et tente d'explorer une autre facette : les liens parents/école et leur impact sur la scolarité (le préscolaire constituant une étape de cette scolarité). Avant d'aborder les rapports parents enseignants ou éducateurs, l'exploration de cette notion de parentalité² me semble nécessaire pour mieux saisir ce qu'elle nécessite comme fondements psycho-socio-anthropologiques, tant chez les parents que chez les enseignants.

1. La parentalité

Jusqu'à ces dernières décennies, la construction de la parentalité allait de soi : on se marie on fait un enfant on s'en occupe. Considérée comme une aptitude innée, la parentalité n'a été interrogée que dans ses avatars. Ceux qui avaient du mal à assumer leur rôle de parents étaient perçus comme des personnes amputées de cette aptitude et jugés parents 'indignes'. Actuellement des chercheurs se penchent sur ce processus³ et apparaissent, ici et là, articles et ouvrages sur la question. Des chercheurs s'interrogent sur les facteurs qui président à ce processus, et quels sont les moyens d'y remédier pour améliorer la qualité des compétences parentales.

Pourtant l'histoire est proluxe de nombreuses références montrant des difficultés d'être parent que ce soit dans les mythes, les contes, ou l'histoire politique (Neron, Caligula, etc.). Les rapports ambivalents, conflictuels et parfois mortels entre parents et enfants sont largement présents dans les mythes, la littérature,

Cet intérêt porté au préscolaire a permis de réunir suffisamment de données qui nous ont permis d'avoir une vision assez large sur son évolution.

² Gutton, PH., « La parentalité », revue Champs, spécial *enfances*, vol. II, N° 3 et 4, Constantine, 2006.

³ Moutassem-Mimouni, B., *La parentalité : ce processus méconnu*, Conférence présentée au Crasc, novembre 2008.

les contes où des images de parents effrayants (el ghoula, sorcière, marâtre : imago de la mauvaise mère et El ghoule, ogre, monstre : du mauvais père) imagos partagées par toutes l'humanité (K. G. Jung). On retrouve des personnages effrayants destructeurs détruisant sur leur passage y compris leur progéniture. Des études et recherches montrent que les dysfonctionnements de la parentalité sont fort nombreuses et parfois extrêmes voire mortelles :

- en Grèce, Laios⁴ percera les pieds de son fils Œdipe et le fera jeter dans la forêt pour être dévoré par des bêtes. Dans l'une de nos études nous avons conclu qu'Œdipe a subi trois crimes (commis par ses parents à son égard) « Le premier crime vient du refus de ses parents d'assumer leur fonction sacrée : leur fonction d'aimer, de protéger, d'éduquer. Le deuxième crime c'est la mise en acte de leur désir de mort à son encontre. Le troisième crime c'est le secret des origines » qui va acculer Œdipe à la fuite et au crime des crimes qu'est le parricide et l'inceste par ignorance de ses origines (Moutassem-Mimouni 1999 ; 2001)

- dans la Rome antique, d'un regard le père condamnera l'enfant à la vie en le reconnaissant ou à la mort en s'en détournant (il mourra par exposition) ;

- en péninsule arabe, l'enfant non désiré est enterré vivant en particulier les filles « oua'd el banat », ce fait a été évoqué et interdit par le Coran (El Isr'a, 31-XVII et El An'am, 151-VI).

- Projection du mauvais objet : perçu comme une malédiction 'mossiba' sallatha aliya rabi, 'laana', daaouat char', dans ces cas de rejet manifeste où l'enfant cristallise toutes les colères, les haines enfouies en des personnalités désorganisées, immatures, l'enfant risque de faire l'objet de graves maltraitances : violences physiques ou verbales, psychologiques, abandon. Ces cas ne concernent pas

⁴ Sophocle, *Tragédies complètes*, Folio - Gallimard, 1962.

que les maternités socialement prohibées mais se trouvent dans différentes situation où le désir d'enfant est absent.

- Dénî de grossesse, abandon et infanticide : nous assistons assez régulièrement à des infanticides horribles. Les faits divers en France ont rapporté, durant l'année 2010, des cas de dénî de grossesse dont le cas de cette femme qui accouchait et mettait ses bébés dans le congélateur. Le dénî de grossesse est un fait étonnant qui montre combien le psychologique est important et combien la prise de conscience, le désir et l'acceptation sont fondateurs de l'être. Une femme qui ne désire absolument pas un enfant, peut inconsciemment bloquer tout le processus et même le biologique aussi déterminant soit-il peut être arrêté puisque la femme continue à avoir ses règles, ne grossit pas, le ventre ne paraît pas et l'entourage le plus proche ne « voit rien » !

Quelles que soient les normes, les lois, les rôles définis par la société et la culture, rien ne peut obliger une personne à aimer, accepter et assumer un enfant dont elle ne veut pas. Des travaux sur les enfants abandonnés en Algérie sont très nombreux (M. Boucebcî, 1976 ; A. Yaker, 1980 ; S. Hachouf, 1992 ; B. Moutassem-Mimouni, 1980, 1999, 2001) et montrent que l'enfant n'a de valeur que par la place qui lui est accordée socialement et affectivement.

La parentalité n'est pas que la résultante d'un processus biologique qui commencerait avec la fécondation, puis la gestation et par la naissance. Ce processus tout en s'enracinant dans le biologique, se nourrit de l'éducation, à travers l'identification qui constitue le processus fondateur de l'être anthropologique qui s'enracine dans son milieu, dans sa culture. La petite fille s'identifie à sa maman et commence très tôt à l'imiter en jouant avec ses poupées.

La parentalité n'est pas ce long fleuve tranquille qu'on imagine. Il s'agit plutôt d'un long processus où cognitions, réflexions, actions, émotions interagissent. L'enfant éveille des désirs et suscite des sentiments qui sont loin d'être limpides et sans

ambivalence. La parentalité ne commence pas à la naissance. La naissance n'est qu'une phase qui sera suivie par de nombreuses étapes où peu à peu le géniteur et la génitrice deviennent parents au sens où ils exercent leur rôle selon trois déterminants :

- Biologique (bien que le biologique avec l'adoption, les mères porteuses, les bébés éprouvettes, etc. est à interroger...)

- Processus psychique : il y a l'enfant fantasmé (il sera, il fera...) et le parent fantasmé (je serais, je ferais...) ; ensuite vient l'épreuve de réalité qui nécessite réaménagement, deuil de l'enfant fantasmé et deuil du parent fantasmé. Dans la plupart des cas, ces situations peuvent se conclure d'une manière heureuse par une acceptation de la réalité et un ajustement des attentes à cette réalité. Dans d'autres cas une aide psychologique, sociale sera nécessaire à cet ajustement et dans des situations extrêmes l'enfant restera l'étranger qu'on tolère dans le meilleur des cas, qu'on abhorre et charge de tous les maux dans d'autre cas.

- Affectif (empathie, émotion, sentiment, désir et plaisir) investissement qui dérivent d'une histoire personnelle, du vécu de son enfance (l'enfant intérieur) et de la perception de la parentalité telle que pratiquée par ses propres parents, ce qu'ont démontré les recherches sur la carence affective (R. Spitz), sur l'attachement (J. Bowlby, 1998) sur les interactions précoces (D. W. Winnicott, 1978 ; M. Klein, 1972). Le développement affectif des parents dépend de leur histoire personnelle, de la façon dont ils ont été traités et de la façon dont ils ont vécu ce traitement à travers l'action des processus défensifs de projection, d'identification, de déformations diverses qui transforment des vécus en imagos, en images identificatoires bonnes ou mauvaises, puissantes ou insignifiantes, consolantes ou destructrices, protectrices ou persécutrices. Un jour faisant la chaîne à la Poste, j'entends deux enseignantes de lycée se plaindre de leurs élèves puis de leurs enfants. L'une dit « je ne le supporte (son fils) plus, les autres en classe et lui à la maison.. Dès qu'il ouvre sa bouche je frappe !! ». Cette enseignante se sent attaquée par son propre fils dont elle ne

voit que l'objet persécuteur et répond par l'agression par anticipation. Dans ce cas, le processus même de parentalité est cassé et risque de déteindre fortement sur son action pédagogique. Cette femme qui fait un télescopage entre son enfant et ses élèves, comment pourrait-elle avoir empathie, respect pour ses élèves ? Elle a perdu tout lien avec l'enfant qui est en elle et ne peut avoir de l'empathie ni pour son fils, ni pour ses élèves.

- Social et culturel : chaque société induit des modes d'action et de relation parents enfants ; ainsi une maman algérienne ne se comporte pas de la même manière qu'une maman américaine ou inuite, déjà d'emblée, les rituels de préparation à l'accouchement, de naissance, de nomination ne seront pas les mêmes (A. Marouf, 2010). Les rituels sont différents mais leurs fonctions sont les mêmes : inscrire l'être dans la culture, sa culture de naissance.

Les rituels sont une première étape dans la socialisation de l'être et dans son inscription dans un ordre symbolique marqué par l'histoire de sa communauté, de sa famille (B. Moutassem-Mimouni, 2009). L'éducation continuera ce long processus de socialisation de sortie du biologique et d'accélérer son humanisation. Géza Róheim⁵ mettra l'accent sur cette néoténie, cette naissance prématurée qui met le nouveau-né humain en grande dépendance (sa survie biologique et psychologique) et le laisse à la merci de l'action des adultes durant une longue période. Dans sa conceptualisation de l'attachement John Bowlby (1978) met en lumière ce besoin d'attachement inné qui pousse les petits à rester à proximité des adultes. Il s'agit d'un besoin de survie qui permet de construire des relations, développer la socialisation et nourrir les besoins d'affection. Cette prématurité va maintenir l'enfant bien longtemps en présence de ses congénères ce qui est pour G. Róheim à la base de la culture et de la civilisation. Cette longue marche vers l'autonomie est unique et particulière à l'espèce

⁵ Róheim, G., *Psychanalyse et anthropologie*, Paris, Gallimard, 1967.

humaine. Le corps, le cerveau, mettent bien longtemps à atteindre la maturité et obligent les adultes à s'occuper des petits.

L'autonomie suit des étapes qui vont mener l'enfant (en latin : *infant*, celui qui ne parle pas) de la dépendance totale et vitale, à la responsabilité autorisant la prise en charge de soi et des personnes dépendant de soi. La dette, vis-à-vis des personnes qui ont assuré sa survie, prolonge une dépendance salutaire dans le devoir de rendre aux plus jeunes, c'est ce qu'exprime le proverbe suivant : « ils ont planté, nous avons mangé, nous plantons, ils mangeront* », la transmission intergénérationnelle est essentielle au maintien de notre humanité.

3. Actions et interactions familles / école

Le développement de l'enfant : ce développement physique, psychique et social est donc fortement dépendant des milieux de socialisation qu'il fréquente. Ces derniers offrent des conditions matérielles, sociales, affectives dans lesquelles baigne l'enfant. L'école est une des composantes essentielles pour un développement harmonieux, en osmose avec l'étape sociohistorique de son milieu ambiant. La scolarisation est une étape importante pour les parents comme pour l'enfant. Il s'agit d'un seuil de passage mettant à rude épreuve leurs attachements réciproques. Les angoisses de séparations, de perte, les fantasmes d'abandons sont réactivés chez les parents comme chez l'enfant. Les pleurs des enfants et parfois de leurs parents sont expressifs de ces craintes plus ou moins conscientes au point que les professionnels de la petite enfance ne savent parfois plus qui consoler.

En ce qui concerne les enseignants, ces derniers ne sont pas des personnages neutres qui entrent dans la vie de l'enfant et de ses parents sans produire d'effets positifs ou délétères qui marqueront

* غرسوا فأكلنا نغرس فيأكلون

les uns comme les autres. Comme toute relation il y a toujours des mouvements affectifs et des investissements en jeux : que ces derniers soient positifs ou négatifs. L'enfant n'est pas le seul à subir des transformations de par son entrée à l'école. Parents, enfants, enseignants se défient les uns des autres, se font confiance, s'aiment ou se détestent, se respectent ou se méprisent. Transferts et contretransferts sont à l'œuvre et bien des enseignants ont détruit ou construit l'avenir de leurs élèves (voir « l'effet pygmalion » Rosenthal et coll.).

Les parents comme les enseignants sont le produit de leur propre socialisation, de l'éducation familiale qu'ils ont eue, d'une histoire personnelle avec ses nœuds douloureux et ses dénouements heureux. Dans l'une de nos études sur les modèles parentaux⁶, nous avons conclu après l'analyse des résultats d'une enquête auprès des familles que lorsque l'un des parents est défaillant l'autre supplée toujours en fonction de ses moyens d'une part, d'autre part, pour le parent défaillant, il ne s'agit pas d'indifférence mais d'incapacité momentanée ou durable et de difficulté de s'impliquer ; l'investissement est présent mais n'est pas suivi d'action, c'est une défaillance dans la praxis et non dans l'investissement affectif (du moins pas toujours). Cette indifférence apparente est constatée plus souvent chez les pères que chez les mères.

4. Les liens entre parents et éducateurs

Entre les institutions éducatives et les parents, les liens sont loin d'être neutres, anodins. Parents et éducateurs sont renvoyés dos à dos et doivent, en fonction de leur personnalité, de leur degré de maturité, des difficultés personnelles ou professionnelles, entrer dans des conflits, s'ignorer ou faire semblant de s'accepter.

⁶ Famille éducation, santé mentale, Sous la direction de B. Moutassem-Mimouni, Projet Crasc, 2008-2011.

Dans notre axe la question principale était de déterminer si une collaboration entre les acteurs de l'éducation et les familles existait pour une coéducation, et s'il y a convergences ou divergences entre les attentes familiales et l'offre de l'institution scolaire. La réponse à cette question est mitigée : elle n'est ni généralisée, ni systématique :

- Il n'y a pas de coéducation au sens d'une concertation régulière et continue entre deux partenaires informés et inspirés par un projet commun et des objectifs clairement définis.

- Il y a des interactions qui s'expriment sous différentes formes : conformiste: les enseignants savent, on leur fait confiance, cette confiance cache parfois un sentiment d'incompétence; les enseignants on ne leur fait pas confiance, mais on n'a pas le choix, donc ils font comme 'si'.

Tout comme « une bonne école (pour les classes supérieures en France) est celle qui prépare au monde du travail comme le souligne fort bien Ph. Gombert⁷, nous pouvons dire qu'un bon préscolaire est celui qui prépare à l'école et à ses exigences. La grande majorité des parents formulent cette attente qui n'est pas nouvelle, mais elle est encore plus forte depuis l'annonce par le Ministre de l'éducation Nationale de la généralisation des classes préscolaires pour tous les enfants de cinq ans, même si cela reste difficilement réalisable à moins que l'Education Nationale encourage tous les types de préscolaires tout en supervisant les modes d'accueil et la qualité de la prise en charge des enfants.

Si des parents sont très regardants en particulier dans les jardins d'entreprise, les parents des enfants en classes enfantines sont beaucoup moins exigeants et peut-être plus confiants dans la mesure où pour préparer à l'école, ces classes préparent bien à l'école puisqu'il ne s'agit plus d'éducatrices mais d'enseignantes qui

⁷ Gombert, Ph., *L'école et ses stratèges*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

appliquent un programme et quand elles n'ont pas le programme, elles appliquent celui de la première année.

Le suivi des parents est limité du fait du peu de réunions formalisées (deux par an dans les structures d'entreprise et aucune dans les écoles). J'ai participé à plusieurs de ces réunions, les parents sont peu représentés, il s'agit surtout de mamans et rarement des deux parents. Les mamans qui travaillent sont plus présentes que celles qui ne travaillent pas. Les raisons de la non présence des parents sont nombreuses : les uns invoquent le travail et la difficulté de se libérer un jour ouvrable, les autres ne voient pas la nécessité de « perdre son temps » puisque tout va bien, d'autres considèrent que les spécialistes s'occupent de son enfant et ils « leur font confiance ». Si quelques-uns jouent le jeu, viennent pour rencontrer éducateurs, psychologue, d'autres, les inquiets, culpabilisés de laisser l'enfant, peur qu'il ne soit « mal traité », sont omniprésents, récriminant et suspicieux.

En ce qui est du partenariat des parents au sein de l'école, aucune des deux composantes ne semble prête à une collaboration effective : Pour les acteurs de l'école, les parents sont des partenaires quand ils renforcent l'action de l'école, renforcent les compétences sociales et intellectuelles de leur enfant et en font un « bon petit écolier » comme dirait Kh. Kateb⁸.

La vision des enseignants comme celle des parents reste « traditionnelle » au sens où les rôles sont bien délimités, la fonction de l'école en tant qu'espace inculquant des savoirs clairement formalisés et circonscrits par un programme et qui ne peuvent en aucune manière être l'apanage des parents qui eux ont une fonction affective, une fonction de socialisation et une fonction de soutien renforçateur et de garde-fou pour que l'élève respecte les règles de l'école.

⁸ Kateb, K., Modèles éducatifs dans le préscolaire et représentations de l'enfant. Actes des journées d'études : « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb, Cahiers de l'Urasc, 3, 1990.

Il s'agit d'une période féconde en transformations et en mutations ; elle est féconde aussi en risques de dérapages qui peuvent avoir des répercussions graves sur la santé physique, mentale et cognitive des enfants. Période de tous les excès, l'euphorie de l'ouverture de nouveaux espaces préscolaires, ne doit pas nous faire perdre de vue les dangers et risques que cela représente pour le bien-être des parents et celui des enfants et pour leur avenir.

Bibliographie

Hammoudi, Abdallah, *Maître et disciple : Genèse et fondements des pouvoirs autoritaires dans les sociétés arabes, essai d'anthropologie politique*, Maisonneuve & Larose, 2001.

Bernard-Peyron, P. et Allières-Jardel, M., «Pratiques éducatives, "attentes parentales et style de socialisation des jeunes enfants" », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, Matrice, vol. 6, n°2, 2002, pp. 5-31.

Benamar, A., (chef de projet) & Remaoun, N. ; Senouci, Z. ; Keddar, K. et Moutassem-Mimouni, B., *Ecole/Famille : complémentarité, ignorance ou divergence ? Rapport*, Crasc, 2010.

Benghabrit-Remaoun N., *Le préscolaire en Algérie, état des lieux et perspectives*, Crasc, 2005

Moutassem-Mimouni, B. ; Sebaa, Fz, Mimouni, M. ; Mohammedi, Sm., Chabane, Z. et Medjehdi, M., *Famille éducation, santé mentale (2008-2011)*, Rapport, Crasc, 2011.

Freud, A., *Le moi et les mécanismes de défenses*, Paris, PUF, 1968.

Gombert, Ph., *L'école et ses stratèges*, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

Gutton, PH., *La parentalité*, revue Champs, spécial *enfances*, vol. II, N° 3 et 4, Constantine, 2006.

Kateb, K., *Modèles éducatifs dans le préscolaire et représentations de l'enfant*, Actes des journées d'études : « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb ». Cahiers de l'URASC, 3, 1990.

Marouf, A., *Les rituels de la naissance à Oran*, Mémoire de magister sous la direction de B. Moutassem-Mimouni, U. Oran, 2010.

Mimouni, H., '*Représentations des enfants chez les éducatrices du préscolaire à Oran*'. Thèse de magistère, université d'Oran, 1996, Sous la direction de B. Moutassem-Mimouni.

Moutassem-Mimouni, B., *Devenir adulte des enfants abandonnés à la naissance en Algérie*, thèse d'Etat, Université d'Oran, 1999.

Moutassem-Mimouni, B., *Naissances et abandons en Algérie*, Paris, Karthala, 2001, Oran, Ibn Khaldoun, 2008.

Moutassem-Mimouni, B., '*Les parents d'enfants préscolarisés*', in '*le préscolaire en Algérie, état des lieux et perspectives*', sous la direction de N. Remaoun, Crasc, 2005.

Moutassem-Mimouni, B., « *Évolution des représentations et de la prise en charge des enfants abandonnés en Algérie* ». Colloque international organisé par l'IRD et l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHSS), Ayant pour thèmes : « Modèles de la petite enfance en histoire et en anthropologie » Paris, 18-19 juin 2009

Perier, P., *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

Remaoun, N. ; Moutassem-Mimouni, B. et Benamar, A., *La stratégie nationale de généralisation du préscolaire*, MEN, UNICEF, Crasc, 2004.

Roheim, G., *Psychanalyse et anthropologie*, Paris, Gallimard, 1967.

Sophocle, *Tragédies complètes*, Folio – Gallimard, 1962.

Spitz, R., *De la naissance à la parole la première année de la vie*, Paris, PUF, 1978.

Winnicott, D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969.

Winnicott, D.W. *L'enfant et sa famille*. Les premières relations, Paris, Payot, 1971.

Thin, D., *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, P.U.L., 1998.