جامعة يحيى فارس المدية
Université Yahia FARÈS Médéa
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques

Elèves issus de l'immigration en Grèce: Les points de vue de leurs mères avant et après un cycle didactique de la réflexivité

Students of immigrant background in Greece: The views of their mothers before and after reflexivity workshops

Alexia PARASKEVOULAKOU
a1lexi2a@yahoo.fr
Université de Picardie Jules Verne (France)
Centre Communal d'Action psychosociale de Thesprotie (Grèce)

Revue Didactiques
ISSN 2253-0436
Dépôt Légal : 2460-2012
EISSN : 2600-7002
Volume 14 N° 02 juillet – Décembre 2025 pages 71-89

Pour citer l'article :

PARASKEVOULAKOU. A(2025). « Elèves issus de l'immigration en Grèce: Les points de vue de leurs mères avant et après un cycle didactique de la réflexivité», *Didactiques* Vol. 14 N° 02, pp.71-89.

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300

Elèves issus de l'immigration en Grèce: Les points de vue de leurs mères avant et après un cycle didactique de la réflexivité

Students of immigrant background in Greece: The views of their mothers before and after reflexivity workshops

Alexia PARASKEVOULAKOU
a1lexi2a@yahoo.fr
Université de Picardie Jules Verne (France)
Centre Communal d'Action psychosociale de Thesprotie (Grèce)

Reçu :19/10/2025 **Accepté :** 21/12/2025 **Publié :** 31/12/2025

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Résumé :

Les enfants issus de l'immigration présentent souvent des comportements agressifs. Dans la littérature, il a été établi que des difficultés dans la capacité à identifier les émotions et à interpréter des indices sociaux résultent du biais d'attribution hostile. L'atelier de soutien à la réflexivité stimule la capacité d'identification des émotions et contribue à réduire biais. Un atelier d'aide à la réflexivité a été proposé à 14 garçons de 12 ans en demande de soutien au niveau de leurs interactions avec leurs pairs à l'école. Leurs parents ont été invités en entretien avant et après l'atelier. Les entretiens ont été retranscrits dans le but d'explorer si, après les ateliers, les enfants étaient moins agressifs avec leurs pairs à l'école. Il en ressort qu'en milieu éducatif, l'atelier de soutien à la réflexivité a pu stimuler la régulation émotionnelle et l'acquisition des compétences empathiques en gestion de la colère, qui contribuent à réduire le comportement agressif. Cette action est perçue comme le début d'initiatives visant à revitaliser les écoles grecques, puisque les demandes d'ateliers réflexifs en gestion de la colère se multiplient parmi les élèves issus de l'immigration courant un risque accru d'exclusion sociale.

Mots-clés : Enfants issus de l'immigration, Réflexivité parentale, Régulation émotionnelle, Intégration scolaire, Grèce.

Abstract:

Children of immigrant background may exhibit aggression towards peers at school. According to international literature, difficulties in identifying emotions and interpreting social cues result in the hostile attribution bias associated with aggressive behavior. Reflexivity workshops stimulate the ability to identify emotions and reduce this bias. Addressing the systemic absence of reflexivity workshops in Greek schools is long overdue. In the current article, a reflexivity workshop took place for 14 12 years old immigrant students in need of support in social interactions. The students' parents were interviewed before and after the workshop. The interviews were transcribed with the aim of exploring whether the children were at the end of the workshops less aggressive with their school peers. Our article points to the fact that it was possible to rely on this reflexive workshop to stimulate emotional regulation and the acquisition of anger management empathic skills, which can

reduce aggressive behavior. The presentation of this action will hopefully encourage future initiatives aiming to revitalize Greek schools, since requests for anger management are on the rise among students of immigrant background dealing with increased challenges.

Keywords: Children of immigrant background, Reflective parenting, Emotional regulation, School integration, Greece.

1. Introduction

1.1. Les ateliers de soutien à la réflexivité

Le terme «atelier de soutien à la réflexivité» est étroitement lié à la mentalisation et au fonctionnement réflexif. Ce type d'ateliers est conçu pour aider les enfants et leurs parents à mieux comprendre et à gérer les difficultés dans les interactions sociales. Ainsi, les ateliers axés sur la réflexivité aident les enfants à cogiter sur leur propre expérience. Ils peuvent être également proposés aux parents pour les entraîner à mieux comprendre les sources de tension de leurs enfants. La « parentalité réflexive » se réfère aux parents dont le style d'interaction est réflexif (Cooper et Redfern, 2016). Ce terme est associé à l'attachement sécure (Grienenberger, Kelly et Slade, 2005) et au développement de compétences fonctionnelles réflexives (Reflective Functioning capacities).

L'enfant des parents dont le style parental s'éloigne du fonctionnement réflexif, peine à fonctionner si les opinions autour de lui sont divergentes, tend à adopter une perspective rigidement centrée sur ses propres perceptions et cherche rarement à l'extérieur la vérification de ses perceptions. En revanche, le parent réflexif se montre empathique et cherche à aider son enfant à réguler ses émotions et à améliorer ses compétences relationnelles. Ce comportement met l'accent sur le respect mutuel et encourage l'autonomisation de l'enfant, qui apprend à anticiper et à gérer les comportements qui susciteront des réactions émotionnelles négatives chez ses pairs.

Selon Cooper et Redfern (2016), les principes de base qui sont propres à la parentalité réflexive sont la curiosité, la prise de perspective (*Perspective taking*) et l'empathie. L'attention active pour observer et lire le langage corporel de l'enfant constitue le pilier de la réflexivité parentale. Conscient qu'il ne sait pas tout, le parent réflexif observe l'enfant, ne juge pas et lui pose des questions pour favoriser le dialogue et la subjectivation. Le parent réflexif cultive des attentes réalistes, apprécie le progrès, et adopte une démarche orientée sur les

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

tâches qui permettent à l'enfant de développer ses compétences. Il cultive ainsi un climat de sécurité et de confiance, éléments qui réduisent les tensions (Cooper & Redfern, 2016).

Par ailleurs, si le parent est conscient que deux personnes peuvent avoir deux opinions différentes sur le même événement, il cherche à comprendre le point de vue de l'enfant (*Perspective taking*). Au contraire, le parent qui croit « connaître » son enfant, se montre moins curieux et peu conscient que la perspective de son enfant peut différer de la sienne. Ce n'est qu'en développant ses fonctions réflexives que l'enfant peut comprendre ses propres pensées ainsi que les sentiments des autres afin de s'engager dans des relations de qualité, tout en conservant son autonomie et son caractère unique en tant que sujet (Fonagy et Target, 2004). Sans réflexivité, le parent ne cherche pas à aider son enfant à repérer les divergences d'opinions. Par conséquent, l'enfant peine à comprendre comment les états mentaux (opinions, aspirations, émotions) influencent le comportement. Il ne peut pas anticiper les situations pour se protéger et évoluer dans les contextes sociaux (Cooper et Redfern, 2016; Slade, 2005). Enfin, sans empathie, le parent ne comprend pas les besoins, les sentiments et les pensées de son enfant au point qu'il lui permettrait de l'aider à réguler ses émotions par lui-même en gérant la frustration.

En bref, sans réflexivité, les parents peinent à offrir à leurs enfants un environnement psychologique dans lequel se développe la capacité de réguler les émotions et les relations sociales (Cooper et Redfern, 2016; Fonagy et Target, 2004). Certes, la nouvelle génération de parents repense le schéma familial pour promouvoir la réflexivité. Pour autant, les situations où les parents peinent à trouver l'équilibre entre contrôle et empathie ne sont pas rares. En effet, la relation parent-enfant est complexe, tant les enjeux sont nombreux en ce temps de crises sociales multiples où tout est réquisitionné. D'où l'importance de mobiliser l'Etat afin d'investir des ateliers conçus pour faire tiers et redynamiser les relations parents-enfants.

Les enfants issus de l'immigration présentent souvent des comportements agressifs (Hajal et Paley, 2020; Tan et al. 2020 ; Khamis, 2019 ; Elsayed et al., 2019; Rutherford et al., 2015). En Grèce, les enfants issus de l'immigration sont scolarisés en milieu ordinaire. Majoritairement, ils ont des antécédents de ruptures familiales et scolaires et leurs premières expériences préverbales ont

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

souvent été difficiles (Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011). En ce qui concerne les processus qui sous-tendent les comportements agressifs, les études soulignent les difficultés dans la capacité à identifier les émotions et à interpréter des indices sociaux, ce qui peut engendrer un biais d'attribution hostile associé aux comportements agressifs (Maynard, Vaughn, Salas-Wright, et Vaughn, 2016 ; Byrne et al., 2014). Les ateliers de soutien à la réflexivité pour les enfants issus de l'immigration stimulent la capacité d'identification des émotions et ainsi contribuent à réduire les erreurs initiales dans le traitement de l'information (Maynard, Vaughn, Salas-Wright et Vaughn, 2016; Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011). Nous soutenons dès lors qu'à la fin des ateliers, les élèves seront moins agressifs avec leurs pairs à l'école.

La présente étude s'inscrit dans la continuité des recherches récentes selon lesquelles un fonctionnement réflexif élevé des parents incite à l'autonomisation des enfants et renforce leurs compétences sociales (Cooper et Redfern, 2016 ; Grienenberger, Kelly et Slade, 2005 ; Fonagy et Target, 2004). En ce qui concerne plus précisément les parents d'enfants issus de l'immigration, la réflexivité est significativement associé à une meilleure intégration scolaire de leurs enfants (Maynard, Vaughn, Salas-Wright et Vaughn, 2016; Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011).

1.2. Les besoins d'aide à la réflexivité pour les élèves en Grèce

Dans la littérature internationale, il a été amplement documenté que l'intégration scolaire a un impact positif sur le bien-être des élèves issus de l'immigration (Hossain, O'Neill, et Strnadová, 2023; Tobia, Greco, Steca, & Marzocchi, 2019). En milieu éducatif, l'aide à la réflexivité est le support le plus souple pour s'entraîner à se poser des questions (Chelouche-Dwek et Fonagy, 2025). Ayant pour base l'appropriation des scénarios de vie personnels, la réflexivité met au service des enfants des outils permettant de mieux comprendre leurs propres sentiments et ceux des autres.

Les professionnels chargés d'animer les ateliers mobilisent systémiquement des jeux de rôle pour amener les élèves à partager des doutes et à développer l'empathie, la curiosité et l'attention active. En effet, parler des émotions oriente les états intentionnels vers la prise de décisions, les choix et l'action (Ornaghi , Brockmeier et Grazzani, 2014). Ainsi, les professionnels amènent les élèves à mobiliser leurs ressources émotionnelles et à les exploiter

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

comme des guides pour faire des choix (Karray et al., 2020 ; Twemlow et al., 2001). Ce processus permet de renforcer des schémas de pensée ouverts débouchant sur des solutions individualisées et non stéréotypées. Il a été suffisamment établi dans la littérature internationale que les difficultés de s'autoréguler émotionnellement sont liées aux difficultés de prise de décisions (Lecce et al., 2014 ; Ornaghi, Brockmeier et Grazzani, 2014).

En ce sens, les ateliers d'aide à la réflexivité peuvent être privilégiés comme dispositif d'aide à l'individuation à travers laquelle l'enfant peut apprendre à investir personnellement ses choix et à chercher des opportunités pour bien s'adapter à l'école et à la société. Les enfants issus de l'immigration ont besoin de saisir de nouvelles opportunités par des schémas de pensée ouverts, non rigides ni fermés sur des attributions culturelles binaires.

En s'exerçant dès un jeune âge à la construction et à la déconstruction des schémas de pensée et de régulation émotionnelle, les enfants peuvent avancer dans la vie en repérant avec discernement les fausses réalités qu'induisent certaines attributions identitaires stéréotypées. Même si la fonction socialement mobilisatrice des ateliers n'est pas une garantie, sous guidance adéquate, les enfants se familiarisent avec le fait qu'on ne puisse pas tous se reconnaître dans une seule perspective. Ils s'y exercent à prendre des degrés de liberté, à remettre en cause des perspectives rigides et à revisiter les ruptures de vie (scolaires ou familiales) afin d'en changer la portée sur les modes actuels d'interaction sociale (Epston et White, 1990). Les nouvelles idées qui émergent, renouvellent le lot d'opportunités. Ainsi, les processus qui sous-tendent les ateliers peuvent élargir l'horizon des futurs possibles.

En Grèce, l'écart se creuse entre les élèves issus des familles natives ayant les moyens de recourir à des activités extrascolaires payantes et les élèves issus de l'immigration qui faute de moyens, s'en trouvent exclus. Si on n'en déduit pas une politique à caractère discriminatoire, cela fait plusieurs années que les actions publiques ne contribuent pas à réduire les écarts entre les enfants de natifs et ceux issus de l'immigration (Farmakopoulou & Baltsioti, 2024). Les opportunités rares mais précieuses que proposent les associations locales et les centres sociaux, restent peu diffusées et les options payantes dominent souvent l'offre. Les opportunités d'activités extrascolaires concernent

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

presqu'exclusivement des sports à visée compétitive (football, sports de combats).

Il convient de souligner que les ateliers réflexifs devraient être privilégies lorsqu'il est question d'aider les enfants et leurs parents à repérer des difficultés émotionnelles et à renforcer les compétences d'autorégulation (Murray et al., 2011 ; Samrai et al., 2011).

2. Méthodologie

Située près de la frontière gréco-albanaise, la région grecque de Thesprotie est la destination principale des flux migratoires passant par l'Albanie. Depuis 2015, on note une diversification culturelle des élèves dans les écoles de Thesprotie. L'intérêt des élèves issus de l'immigration pour les initiatives en matière d'intégration scolaire ne cesse de croître. Pourtant, encore aujourd'hui, les ateliers d'aide à l'intégration scolaire dans la région grecque de Thesprotie restent inexistants.

La présente étude exploratoire et non exhaustive cherche à éclairer i) les attentes et les besoins d'aide des parents d'un échantillon d'enfants agressifs, issus de l'immigration, qui sont scolarisés dans la région (Objectif 1) et i) l'apport d'un atelier réflexif pour enfant en matière de gestion de la colère (Objectif 2).

Le point de départ de notre initiative est une demande venue des enseignants qui ont saisi le Centre Communal d'Action psychosociale de Thesprotie pour demander si une intervention brève pouvait être montée au profit de 14 élèves de sexe masculin issus de l'immigration, qui avaient besoin de développer leurs compétences sociales puisqu'ils se montraient souvent agressifs avec leurs pairs. Nous avons décelé dans cette demande l'opportunité d'amener les élèves à investir un atelier réflexif de gestion de la colère visant à renforcer les compétences sociales des élèves. Le contenu de l'atelier a été ajusté au SPARK Pre-Teen Mentoring Curriculum (Green et al., 2021).

Les élèves étaient d'origine ukrainienne, parlant le grec depuis plus de 2 ans et âgés en moyenne de 12 ans. L'objectif de l'atelier a été d'aider les élèves à identifier leurs difficultés émotionnelles (Session 1 : Identification des signes avant-coureurs de la colère) et de stimuler le développement d'une culture réflexive (Session 2 : stratégies pour atténuer la charge émotionnelle). Le

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

contenu de l'atelier s'inscrit dans la continuité des travaux de Cooper et Redfern (2016), de Jolliffee et Farrington (2006) et de Linden et Hogan (2003). Ces travaux ont abouti au développement des instruments utilisés en Grèce, notamment le *Basic Empathy Scale* (BES, Jolliffe&Farrington, 2006) et le *Behavioral Anger Response Questionnaire* (BARQ· Linden, Hogan, Rutledge, et al., 2003). Pour mesurer l'impact de l'atelier, nous avons cherché à mener des entretiens auprès de leurs parents, puisque les élèves ne peuvent évoluer sans recevoir le soutien de leurs parents.

Afin d'explorer le vécu des parents auprès des élèves et l'impact de l'atelier de soutien à la réflexivité pour la gestion de la colère, chaque parent a été convié en entretien un mois avant l'atelier et un mois après. Plus précisément, après le recueil du consentement éclairé, chaque parent a été invité en entretien afin d'éclairer ses attentes vis-à-vis de l'atelier. L'entretien avant l'atelier portait sur les axes suivants : les antécédents de comportement agressif de l'enfant à l'école, les répercussions à la maison et les attentes vis-à-vis de l'atelier. Un mois après l'atelier, chaque parent a été convié à un entretien organisé pour explorer l'incidence de l'atelier sur le comportement de chaque élève. L'entretien post-atelier portait sur les axes suivants : l'impact de l'atelier et le comportement actuel de l'enfant. Pendant l'entretien, le comportement de l'enfant et de son parent a été cerné en fonction du SPARK Curriculum (Green et al., 2021) et des outils susmentionnés, tels que présentés dans la littérature internationale (Kochanska, Bendel-Stenzel & An, 2025 ; Illman & Brown, 2016) et grecque (Vassiou, 2020 ; Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010).

En récapitulatif, dans un contexte où peu d'études ont éclairé les besoins en aide à la réflexivité parmi les élèves issus de l'immigration en Grèce, le vécu parental et l'effet de notre atelier réflexif de soutien à la régulation émotionnelle sera le thème des entretiens menés.

Vu la nature exploratoire de cette recherche, le choix d'effectuer des entretiens qualitatifs permet de faire ressortir de thèmes solidement ancrés dans le vécu parental. Il aurait été prématuré de recourir à une méthode quantitative dans le contexte grec où l'aide à la réflexivité est rare et en émergence. De ce fait, il a paru préférable d'explorer ce domaine peu connu.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

La participation à l'étude a été volontaire et le consentement parental a été recueilli. Tous les participants ont été informés que les données personnellement identifiables issues des entretiens seraient anonymisées. L'atelier n'a pas été enregistré. Au contraire, les entretiens, d'une durée d'environ une heure, ont été enregistrés pour être retranscrits et analyses.

L'analyse de données issues des entretiens semi-structurés a été effectuée en suivant la méthode inductive de Blais et Martineau (2006) avec l'intention que l'analyse soit réalisée dans une position le plus possible exempte d'a priori.

Les entretiens enregistrés ont été retranscrits intégralement, de telle sorte que nous avons obtenu 14 comptes rendus (verbatims), d'approximativement une quinzaine de pages chacun. La grille d'analyse comprend des thèmes qui ont émergé au fur et à mesure de l'analyse. À cause du nombre de participants, nous avons choisi de ne pas utiliser de logiciel, ni pour le codage ni pour l'analyse. L'analyse de contenu (Blais & Martineau, 2006) a été effectuée en classant le matériel dans un tableau à trois colonnes : la première comprenait la transcription de l'entretien, organisée en unités d'analyse, la deuxième, l'idée principale de chaque unité d'analyse et la troisième, la catégorie (prédéfinie ou émergente). À la suite d'une première analyse, nous avons regroupé en sous-catégories le matériel qui présentait des ressemblances. Après cela, nous avons examiné si d'autres regroupements étaient possibles à l'intérieur des trois colonnes. Avec cette première version de la grille, nous avons organisée en unités d'analyse la deuxième série d'entretiens réalisés après l'atelier. Dans le contexte de cette démarche, nous avons fait valider les trois thèmes émergés de l'analyse par un autre collaborateur en lui remettant le matériel pour le traiter indépendamment et effectuer des regroupements. Les trois thèmes saillants seront présentés ci-après.

3. Résultats

Mené sous une perspective individualisée, l'atelier effectué a permis à chaque élève de décrire les signes avant-coureurs de son comportement agressif. Les participants ont associé l'apparition de leur colère à des indicateurs tels que la rougeur du visage, les poings serrés, les injures, les pleurs, le silence brusque, le regard fixe, l'hyperventilation et l'accélération du rythme cardiaque. Chaque

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

élève a ensuite clarifié le contexte, les personnes présentes et l'enchainement évènementiel qui l'a mis en colère.

Ensuite, chaque élève a élaboré les stratégies qui lui auraient permis d'atténuer l'effet des déclencheurs physiques, environnementaux et/ou communicationnels associés à sa colère. S'éloigner suffisamment tôt des victimes potentielles pour ralentir toute réaction et réfléchir; éviter de se sentir comparé aux autres et savoir à qui s'adresser pour examiner si les signaux venant de l'extérieur étaient en effet hostiles, faisaient partie des stratégies considérées comme efficaces pour éviter l'escalade de la colère. Qui plus est, les techniques de relaxation et la prise de distance par rapport au lieu de l'incident ont été considérées comme utiles.

Afin d'explorer le vécu des parents auprès des élèves et l'impact de l'atelier de soutien à la réflexivité pour la gestion de la colère, un mois avant l'atelier et un mois après, chaque parent a été accueilli en entretien. Il convient de préciser que nous avons pris les mêmes dispositions pour contacter les pères et les mères des élèves qui font l'objet de notre intervention. L'absence des pères de notre échantillon ne reflète pas leur manque d'intérêt. Au contraire, les pères avaient partagé leur souhait d'y participer, y compris pour contribuer à la reconnaissance statutaire de l'accueil familial. Par ailleurs, ils ont tous donné leur accord lorsque leur consentement pour l'atelier des élevés a été recueilli. Pour autant, ils n'ont pas pu participer aux entretiens en raison de blocages routiers pendant de grandes manifestations agricoles, qui se sont déroulées avec le soutien de plusieurs professions. En solidarité aux manifestants, les mères nous ont dit souhaiter se joindre aux manifestations mais ont finalement préféré ne pas s'y rendre, plus soucieuses qu'elles étaient des tensions sur les routes avec les forces de l'ordre. Ainsi, les pères d'accueil des élèves n'ont pas pu participer à notre étude. Les pères biologiques étaient en Ukraine, mobilisés au front. En Ukraine, les mères ont fui la guerre avec leurs enfants, tandis que les hommes n'ont pas quitté le pays à cause de la conscription militaire ((Mooney, 2023).

L'échantillon des mères reçues en entretien était composé de 7 mères biologiques et de 7 mères d'accueil. L'âge moyen des 14 mères, qui étaient mariées, variait de 28 à 50 ans. Les mères d'accueil avaient en moyenne 3 ans d'expérience dans l'accueil d'enfants en protection de l'enfance. Dans tous les

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

cas, l'enfant vivait chez sa famille d'accueil depuis environ 3 ans. Les mères biologiques et les mères d'accueil avaient un niveau d'éducation similaire (en moyenne, Bac +4).

Interrogées sur les attentes qu'elles avaient un mois avant le déroulement de l'atelier, les mères ont donné des réponses qui sont présentées ci-après en trois thèmes Ces thèmes nous éclairent tant sur leurs attentes que sur leurs besoins de soutien (Objectif A):

Sentiment d'être au plus bas. Toutes les participantes ont décrit les phases d'agressivité de leur enfant à l'école comme une source d'accablement pendant les moments difficiles. Ce thème de se sentir au plus bas recouvre une série d'événements récurrents, où le comportement et les états émotionnels de l'enfant sont perçus comme étant extrêmes, ce qui entrave considérablement, selon la littérature, la mère ou la personne qui s'en occupe de sa capacité à élever efficacement l'enfant ou à le voir tel qu'il est réellement (Fonagy et Target, 2002). Pendant ces moments difficiles, l'enfant est perçu comme un tyran présentant des comportements agressifs ou inadaptés. Les participantes trouvent ces comportements extrêmement perturbants, ce qui concorde avec les études antérieures selon lesquelles les comportements difficiles de l'enfant sont perçus comme une source de tension intolérable (Simmel, 2007. Quatre mères d'accueil se sont souvenues avoir menacé l'enfant qu'elles demanderaient son placement dans une autre famille. Sylvie, une mère biologique a répondu : « Je dirais que le problème est si grave qu'après l'atelier, mon enfant ne peut pas sortir plus mal qu'avant. Même des petits changements qui l'aideraient à gérer la colère feraient une différence ». Qualifiée de grave, la maîtrise difficile de la colère a conduit les mères à adopter une attitude ouverte vis-à-vis de l'atelier.

Ne pas avoir une vue d'ensemble complète. Lors des entretiens déroulés avant le début de notre atelier, toutes les mères ont décrit leur besoin de mieux comprendre leurs enfants. Catherine, une mère biologique précise : « Heureusement, Steve est fils unique. Sinon, je serais incapable de gérer. Au début, je n'arrivais pas à comprendre ce qui le mettait hors de lui. Il ne m'en parlait pas. Avec le temps, j'ai trouvé des ressources et c'est déjà mieux, car j'arrive a garder mon calme ». Marie, une mère d'accueil se souvient:

> *Didier est arrivé il y a 3 ans des services sociaux, et à l'exception de mon petit stage factuel de sensibilisation à la parentalité, je n'ai reçue aucune aide pour*

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

avoir plus d'informations sur les besoins émotionnels de Didier. Ce que je savais de lui, c'est que quand il n'était pas content, il hurlait et claquait les portes au nez de ses pairs. Ce comportement revient encore et fait de dégâts. Je sais qu'il n'y a pas moyen d'obtenir de l'aide des services. Je suis sûre que ce qui est attendu de moi est de découvrir moi-même comment aider Didier à avoir moins de tensions avec ses pairs à l'école.

Selon Vernberg, Jacobs et Herschberger (1999), si les services sociaux n'accompagnent pas les familles d'accueil dans la compréhension des aspects difficiles du comportement de l'enfant, les mères tendent à sombrer dans le doute de soi (Vernberg, Jacobs et Hershberger, 1999). Par manque de personnel, les services grecs continuent à laisser les familles d'accueil sans encadrement suffisant.

Dans la continuité du témoignage de Marie, la plupart des mères d'accueil ont partagé n'avoir reçu qu'une formation insuffisante avant le placement d'enfant, ce qui ne leur permet pas d'approfondir les pratiques qui leurs permettraient de s'ajuster aux besoins concrets de leurs enfants. D'après les mères, ce n'est pas la relation avec les enfants qui est la plus compliquée. C'est la relation avec les services sociaux qui ne les aident pas à s'ajuster aux besoins de l'enfant. Le contexte de raréfaction de services (protection de l'enfance, médicaux, psychothérapeutiques) est telle qu'elle empêche l'accompagnement de l'enfant et de sa famille d'accueil. Une autre mère d'accueil, Clotilde dit : « Je me sentirais moins centrée sur la gestion des risques que représente un comportement agressif de Gilles sur la sécurité d'autrui et sur la sienne, si j'avais un accompagnement professionnel. A défaut d'être accompagnée, c'est moi qui peut me retrouver coupable».

En effet, à défaut de fonds publiques leur permettant d'accompagner les familles, les départements s'orientent vers une dynamique répressive. D'où la peur de perdre sa réputation et le sentiment de « présomption de culpabilité ». Par exemple, Claire, une mère d'accueil, souhaitait recevoir de l'aide pour comprendre le comportement agressif de Pierre et a déclaré :

Je n'avais jamais eu auparavant d'enfant avec ce genre de comportement avec ses pairs à l'école et je n'y arrive pas. J'ai besoin de parler au sujet des comportements agressifs de Pierre. Je fais preuve de limites avec lui. Je pense qu'il est important qu'il comprenne où nous en sommes. Mais est-ce que je le

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

fais correctement si je ne comprends pas ce qui se passe dans sa tête ? Tout ce que je sais, c'est qu'il doit s'adapter.

Se sensibiliser à un autre type de parentalité. Toutes les participantes ont déclaré qu'après l'atelier, leurs enfants étaient « plus faciles à vivre ».

Intervieweur : « Est-ce que c'est différent depuis que l'enfant a participé aux ateliers ? »

Sylvie, une mère biologique a déclaré : « J'ai retrouvé du temps pour moi. Cela m'a permis de me sentir plus légère, je suis convaincue que ça ira mieux avec mon enfant. »

Sophie, une mère d'accueil a répondu : « Je dirais que c'est plus facile. Avant les ateliers, les crises de colère avec ses pairs étaient assez fréquentes, mais maintenant, mon enfant est rarement grossier avec ses pairs à l'école. »

Seule Claire, une mère d'accueil, a répondu que le comportement de son fils est resté inchangé après l'atelier, même si elle se sentait moins dépassée qu'avant l'atelier. Un peu plus tard, Claire a ajouté que l'effet favorable (nié auparavant) de l'atelier sur son enfant ne durerait pas:

Tout cela s'évanouira et il deviendra encore plus difficile avec l'âge. Je ne parviens pas à comprendre l'ampleur des besoins affectifs de mon enfant mais je souhaiterais que mon enfant aille un jour à l'école avec un monde intérieur normal. Ça n'arrivera pas. Je ne sais pas pourquoi, je ne sais pas ce qui lui arrive.

Pourtant, l'enfant de Claire n'était pas rapporté par les enseignants comme étant plus turbulent que les autres membres du groupe ayant participé à l'atelier. Il est à noter que dans son fonctionnement parental, Claire a son attention portée sur la surveillance et est nettement plus dans une logique de protection de l'enfance que dans une logique de compréhension réflexive centrée sur les besoins qui sont spécifiques à l'enfant. Cela n'est pas sans lien avec sa fonction (surveillante) dans un service pénitentiaire, où elle dit « avoir appris à remplir son devoir sans parler de ses émotions ».

En bref, ni les mères d'accueil ni les mères biologiques n'ont minimisé les tensions dans leur relation mère-enfant. Seules les mères biologiques ont révélé avoir personnellement cherché l'aide d'un psychologue dans un service médico-social public pour adultes, ne serait-ce que pour quelques séances. En

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

revanche, les mères d'accueil hésitent à s'adresser au secteur médico-social, puisque leur fonction relève de la protection de l'enfance. Plus précisément, les mères d'accueil qui se disent en attente de l'accompagnement que les services sociaux devraient leur proposer, n'ont pas cherché à bénéficier d'un accompagnement psychologique, fait qu'elles mettent en lien avec la peur d'être jugé et de perdre leur métier, leur réputation et l'équilibre avec leurs enfants biologiques.

Cette insécurité chronique chez les mères d'accueil se reflète également dans le fait que les mères d'accueil cherchent à fuir le jugement des services sociaux par la gestion des risques et le contrôle. Dans leurs discours manquent des mots qui permettraient de déduire qu'elles pratiquement quotidiennement la réflexivité. Ce manque semble rester inconscient. Par exemple Sylvie et Claire partagent en entretien que lorsqu'il leur arrive de découvrir des livres sur « la nouvelle parentalité » écrits par des professionnels incitant les parents à lire le « langage corporel de l'enfant », cela les étonne.

Le fait que pour Claire le comportement de son fils est resté inchangé est à rapprocher avec ce fonctionnement centré sur le contrôle. Au conntraire, le discours des mères qui ne subissent pas le contrôle des services sociaux de par leur fonction statutaire d'accueillante familiale, est nettement plus ouvert à l'introspection, à la curiosité et à l'empathie, qui sont les piliers de la réflexivité (Bunday et al., 2015). Au contraire, le fait que l'attitude de contrôle et le manque de réflexivité est davantage le marque du discours chez les mères d'accueil, qui accumulent des insécurités chroniques liés à l'exercice de leur métier en Grèce. Il convient d'ajouter que les mères d'accueil reçues en entretien sont de 15 ans plus âgées que les mères biologiques. L'hypothèse selon laquelle il y aurait en Grèce une nouvelle génération de mères à qui notre époque de restructuration des savoirs autour de la parentalité (Jacobsen, Ha et Sharp, 2015 ; Wimmer, Vonk et Reeves, 2010) donne davantage d'outils pour trouver le juste milieu entre empathie et contrôle, pourrait faire l'objet d'un questionnement dans les futures recherches.

4. Conclusion

La présente étude exploratoire et non exhaustive a été centrée sur les besoins émotionnels d'un groupe d' élèves issus de l'immigration.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

L'atelier mené auprès des élèves consistait à les aider à comprendre et à gérer leur colère vu leurs antécédents de comportement agressif avec leurs pairs à l'école. La première séance a permis à chaque élève de revisiter et de mieux comprendre le contexte et les signes avant-coureurs de ses moments de colère. Ainsi, chaque élève a pu décrire et se rendre compte de son comportement. La deuxième séance a amené chaque élève à réfléchir à la manière dont il pourrait se préparer à gérer la colère. Il en ressort que les élèves ont déclaré se sentir bouleversés lorsqu'ils étaient comparés aux autres élèves, lorsqu'ils n'avaient pas la possibilité de participer à des activités collaboratives et lorsqu'ils se considéraient comme la cible de menaces verbales d'exclusion ou d'étiquettes à connotation identitaire. Encourager des activités comme la tenue d'un journal, le jardinage, la participation à des actions caritatives collaboratives font partie des activités de prise de perspective que les parents pourraient encourager.

Un mois avant le déroulement de l'atelier, les mères ont reconnu éprouver des difficultés à aider leurs enfants à gérer la colère. Un mois après l'atelier, les mères ont partagé que les enfants étaient perçus comme étant plus capables de mettre des mots sur leurs moments de tension. Ils leur ont demandé de faire des activités comme la tenue d'un journal, le jardinage, la participation à des actions caritatives collaboratives (aider un refuge pour animaux, peindre des bancs), l'utilisation des technologies pour créer des liens avec des pairs. Ces activités ont permis aux enfants de se connecter émotionnellement et de se sentir apprécié.

L'étude serait à réitérer auprès d'un échantillon de pères, étant donné que notre échantillon de parents était constitué des mères. Celles-ci se sont présentées comme étant en manque de soutien. Le manque d'aide est plus criant chez les mères d'accueil. En Grèce, les mères d'accueil tiennent un discours auquel on décèle une attitude défaitiste que les acteurs publics n'ont pas encore tenté d'inverser. Proposant depuis seulement une dizaine d'années aux accueillants familiaux une rémunération (très faible) et une formation abstraite et rapide (avant le placement de l'enfant, mais pas après), la Grèce s'engage lentement dans un processus de professionnalisation de la fonction d'accueillant familial. En demande d'accompagnement continu et de rétribution à la juste valeur de leur travail, les accueillants familiaux se sentent

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

encore aujourd'hui laissés pour compte. Vu la contribution significative des accueillants familiaux, leur statut toujours en manque de personnel mériterait d'être valorisé à la hauteur de sa juste valeur.

En ce qui concerne les implications futures, l'atelier que nous avons dispensé est une première étape qui ne suffit pas à appuyer les efforts de chaque parent. Nous espérons que le soutien à la réflexivité devienne accessible de manière régulière (Bammens et al. 2015; Bunday et al. 2015). Il ne serait pas recommandé de réduire l'aide à la réflexivité à un outil en temps de crise. Au contraire, il serait préférable que cet outil soit accessible aux élevés et à leurs familles de manière continue (Bammens et al. 2015).

Le présent article s'inscrit dans une initiative plus large d'encourager les actions didactiques visant à dynamiser l'intégration scolaire dans la région grecque de Thesprotie. Il est important d'attirer l'attention sur toute tentative d'introduire les ateliers indexés sur la réflexivité à l'école publique. De telles tentatives contribuent à lever les réticences du gouvernement à soutenir l'intégration scolaire et à garder à l'esprit non seulement les impératifs liés aux restrictions budgétaires, mais aussi les objectifs de santé mentale et d'équité sociale. Enfin, la multiplication d'initiatives axées sur la réflexivité encouragera l'émergence des collectivités des familles d'accueil, dont les besoins restent invisibles.

Notre initiative contribue à lever les obstacles à l'accès d'autres groupes d'enfants en difficulté (par exemple les enfants Rom et les enfants avec des troubles des apprentissages) à la didactique réflexive.

5. Références Bibliographiques

Bammens, A., Adkins ,T. et Badger, J. (2015). Psycho-educational intervention increases reflective functioning in foster and adoptive parents, *Adoption & Fostering*, 39(1): 38-50.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives*, 26: 1-18.

Bunday, L., Dallos, R., Morgan, K. et McKenzie, R. (2015) Foster carers' reflective understandings of parenting looked after children: an exploratory study, *Adoption & Fostering*, 39(2): 145-158.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Byrne, G., Bogue, J., Egan, R. et Lonergan, E. (2014). Identifying and describing emotions: Measuring the effectiveness of a brief, alexithymia-specific, intervention for a sex offender population, *Sex Abuse*, 28: 599-619.

Chelouche-Dwek, G, Fonagy, P. (2025). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behavior: a systematic review, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 34(4): 1295-1315.

Cooper, A. et Redfern, S. (2016). *Reflective Parenting: A guide to understanding what's going on in your child's mind*. London: Routledge.

Green, A., Ferrante, S., Boaz, T., Kutash, T. & Brook, W. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL programfor middle school students, *Psychology in Schools*, 58: 1056-1069.

Grienenberger, J., Kelly, K. et Slade, A. (2005). Maternal Reflecting Functioning, Mother-Infant Affective Communication and Infant Attachment. Exploring the Link between Mental States and Observed Caregiving, *Attachment and Human Development*, 7: 1038-1048.

Gutman, L., Vorhaus, J., Burrows, R. et Onions C. (2018). A longitudinal study of the children's outcomes in a residential special school, *Journal of Social Work Practice*, 32: 409-421.

Elsayed, D., Song, J., Myatt, E., Colasante, T. et Malti, T. (2019). Anger and sadness regulation in refugee children: The roles of pre- and post-migratory factors, *Child Psychiatry and Human Development*, 50(5): 846-855.

Epston, D & White, M. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, W.W : Norton & Company, 135-150.

Farmakopoulou, I. & Baltsioti, V. (2024). The Contemporary Foster Care Legislative Framework in Greece: A Review of its Assets and Weaknesses, *Technium Social Sciences Journal*, 55: 342–373.

Fonagy, P., Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation, *Psychoanalytic Inquiry*, 22: 307–335.

Hajal ,N.J. et Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization, *Developmental Psychology*, 56(3): 403-417.

Harragan S. (2015). Working with the families and networks of severely traumatized children in a therapeutic residential school, *Adoption & Fostering*, 39 (4): 318-329.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes Student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2): 447–483.

Illman, N. et Brown, J. (2016). Reaching Out to Problem Anger: Assessing the Effectiveness of One-Day Cognitive Behavioral Workshops in a Community Setting in the UK, *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 44(5): 615-619.

Jacobsen, M., Ha, C. et Sharp, C. (2015). A Mentalization-Based Treatment Approach to Caring for Youth in Foster Care, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14(4): 440-454.

Jolliffe, D. et Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying, *Aggressive Behavior*, 32(6): 540–550.

Karray, A, Vasile, J., Bagnulo, A., Grillo, M. (2020). Violence interpersonnelle et empathie. Prévention par une recherche-action en milieu scolaire, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68:39–45.

Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan, *Child Abuse and Neglect*, 89: 29-39.

Kochanska, G., Bendel-Stenzel, L. et An, D. (2025). Mothers' and Fathers' Personality, Infants' Anger Proneness, and Responsive Parenting, *Journal of Child and Family Studies*, 34: 3302–3314.

Linden, W., Hogan, B., Rutledge, T., Chawla, A., Lenz, J. et Leung, D. (2003). There is more to anger coping than "in" or "out.", *Emotion*, 3: 12–29.

Lecce, S., Bianco F., Devine, R. et al. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: a training program. *Journal of Experiential Child Psychology*, 126: 52–67

Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P. et Mayes, L. C. (2017). Parental Reflective Functioning: Theory, Research, and Clinical Applications, *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1): 174–199.

Midgley, N., Alayza, A., Lawrence, H. et Bellew, R. (2018). Adopting minds - a mentalization-based therapy for families in a post-adoption support service: preliminary evaluation and service user experience, *Adoption & Fostering*, 42: 22–37.

Mooney, Erin. (2023). La crise des réfugiés en Ukraine : questions juridiques clés, *Revue des Études Géopolitiques*, 5: 43 – 52.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Murray, L., Tarren-Sweeney, M. et France, K. (2011). Foster carer perceptions of support and training in the context of high burden care, *Child and Family Social Work,* 16(2): 148-158.

Maynard, B., Vaughn, M., Salas-Wright, C. et Vaughn, S. (2016). Bullying Victimization Among School-Aged Immigrant Youth in the United States, *Journal of Adolescent Health,* 58(3): 337-44.

Ornaghi, V., Brockmeier, J. et Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: a primary school study, *Journal of Experiential Child Psychology*, 119: 26–39.

Rutherford, H.J., Wallace, N.S., Laurent, H.K. et Mayes, L.C. (2015). Emotion Regulation in Parenthood, *Developmental Review*, 36(1): 1-14.

Ryan, V. (2007). Filial Therapy: Helping Children and New Carers to Form Secure Attachment Relationships, *British Journal of Social Work*, 37(4), 643-657.

Samrai, A., Beinart, H. et Harper, P. (2011). Exploring foster carer perceptions and experiences of placement support, *Adoption and Fostering,* 35(3): 38-49.

Sloan, G. (2017). The caregiving relationship under stress: foster carer's experience of loss of the sense of self, *Journal of Child Psychotherapy*, 43(2), 223-242.

Sargent, K. et O'Brien, K. (2004). The emotional and behavioral difficulties of looked after children: Foster carers' perspectives and an indirect model of placement support, *Adoption and Fostering*, 28(2): 31-37.

Simmel, C. (2007). Risk and Protective Factors Contributing to the Longitudinal Psychosocial Well-Being of Adopted Foster Children, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 237-249.

Stavrinides, P., Georgiou, S. et Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy a short-term longitudinal investigation, *Educational Psychology*, 30(7): 793-802.

Strohmeier, D., Kärnä, A., Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland, *Developmental Psychology*, 47, 248–258.

Twemlow, S., Fonagy, P, Sacco, F. et al. (2001) .Creating a Peaceful School Learning Environment: a controlled study of an Elementary School Intervention to reduce violence, *American Journal of Psychiatry* 158:808–810.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach, *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841–861.

Tan, P.Z., Oppenheimer, C.W., Ladouceur, C.D., Butterfield, R.D. et Silk, J.S. (2020). A review of associations between parental emotion socialization behaviors and the neural substrates of emotional reactivity and regulation in youth, *Developmental Psychology*, 56(3): 516-527.

Vassiou, A. (2020). Empathy, Anger management and Prosocial/Aggressive Behaviors among High School Students, *Education and Sciences University of Thessaly School of Positive Sciences Special Edition*, 1-7 [en grec].

Vernberg, E., Jacobs, A., Hershberger, S. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence, *Journal of Clinical Child Psychology*, 28: 386–395.

Wimmer, J., Vonk, M. et Reeves, P. (2010). Adoptive Mothers' Perceptions of Reactive Attachment Disorder Therapy and its Impact on Family Functioning, *Clinical Social Work Journal*, 38(1), 120-131.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012