

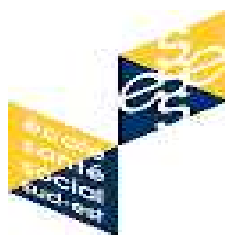
Actes de la journée d'étude

« Le respect de la diversité : pratiques de formation et pratiques d'accueil en questions »

**Vendredi 16 novembre 2012
Angers**



Alliance de Travail
dans la Formation
et l'Action pour l'Enfance



ifts

Institut
de formation
de travailleurs
sociaux



Présentation

« Le respect de la diversité n'est pas un sujet ajouté à l'éducation du jeune enfant, mais en est la raison d'être »¹.

Ainsi posé, comme principe, le respect de la diversité constitue la colonne vertébrale des projets et des pratiques d'accueil des jeunes enfants et de leurs parents. C'est, en principe, une source d'inspiration pour l'ensemble des projets et des pratiques en travail social.

Ainsi posée, la question du respect de la diversité débusque chacun dans ses plus profonds retranchements, sollicite ses convictions, ses valeurs, sa conception de la relation aux autres. Comment, sur le champ professionnel, dans ces mouvements de positions toujours incertaines, faire et vivre ensemble en prenant en compte chaque personne (enfant, parent, professionnel) dans sa singularité ? Comment faire société, tout en respectant la pluralité des identités, individuelles et collectives ?

Le constat s'impose : les équipes, interpellées sur leur « raison d'être » ont souvent des difficultés à la mettre en mot, à la penser, à la formaliser...

Une journée d'étude pour :

- Percevoir comment la notion de diversité « résonne » sur le terrain : comment des équipes, dans une pratique quotidienne et dans des contextes différents, construisent des réponses singulières en direction des jeunes enfants mais aussi en direction des familles ?
- Appréhender, pour mieux les définir et les ajuster, les usages de la notion de diversité dans la formation des éducateurs de jeunes enfants mais également dans l'ensemble des formations des professionnels de la petite enfance et du travail social ?
- Confronter l'ensemble de ces questionnements (dans les services et établissements et dans les espaces de formation) aux orientations et dispositions des politiques actuelles, les politiques de la petite enfance mais plus largement les politiques sociales ainsi que les politiques visant les formations initiales et continues.

¹ Michel Vandebroek, intervention dans le cadre des travaux du groupe « Formation des professionnels à l'accueil de la diversité », 2007.

SOMMAIRE

1- Interventions plénières

- Ouverture de la journée
Silvia Camara Tombini 5
- Racisme et discrimination...enjeux et paradoxes autour du traitement de la « diversité »
Faïza Guelamine 10
- Être parent différent ! différemment ?
Emmanuel Gratton 19

2- Ateliers

Atelier 1 : Collectivité et singularité

- Tous semblables, tous différents... un accueil singulier
Valérie Boitiaux et Marie-Claude Egry 30
- La diversité dans le projet associatif
Isabelle Gannereau- Bondis 36
- Le mur des familles
Nicole Chalmet 41

Atelier 2 : Accueil et accessibilité

- Expérience de l'institution Al Ghizlane Addahabia
Niama Bentouimou 45
- Accueillir l'enfant différent, un projet mutualiste
Fanny Gardie-Moyon 61
- Accueillir la différence en équipe
Anne Priou 66

Atelier 3 : Rencontre et métissage

- Association Parenthèse - L'Anim'café
Aurélien Couëdic et Thibaut Rolland 69
- Alliance et cultures
Térésa Alip et Catherine Catalano 71

Atelier 4 : Passerelles et alliances

- Familles en situation d'immigration
Laure Richard 75
- La Maison des parents
Mariette Legendre 80

Atelier 5 : Laïcité et diversité

- Les éducateurs de jeunes enfants à l'épreuve du fait religieux
Daniel Verba 89
- Entre laïcité et diversité, quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants
Myriam Mony 90

Atelier 6 : Décalage et maillage

- Stages au Maroc
Brigitte El Andaloussi 95
- Etre chacun son tour l'étranger
Soazig Pinson 102

I. Interventions plénières

Ouverture

Silvia CAMARA TOMBINI

Adjointe à la jeunesse, à la politique de la ville et à la coopération décentralisée à la Ville d'Angers

Une **volonté politique** de promouvoir la diversité, de lutter contre les discriminations sur Angers ainsi qu'au sein de la collectivité, avec par exemple :

1. En externe :

- La signature de la **charte de la diversité** en novembre 2010.
- Le choix politique d'un plan intégrant les 18 critères de la Halde.
- Un forum d'accès aux droits en octobre 2011.
- Un livret d'accueil.
- Un temps interculturel en novembre lors d'agora.
- Une formation afin de partager les concepts LCD avec les acteurs associatifs.
- Un temps fort autour de la lutte contre la discrimination et pour l'égalité : Angers mixte cité avec un forum d'accès au droit le 1^{er} décembre 2012 renouvelé sur 2013 et les années à venir.
- Une instance de démocratie participative avec le Conseil pour la citoyenneté des étrangers angevins.

2. En interne un plan LCD managérial :

- Des actions de sensibilisation et formation des cadres Ressources Humaines en février 2012.
- Des échanges de pratique avec l'Agglo Lyon déclinant le cadre du Label diversité.
- Une **démarche managériale** qui décline les enjeux et les définitions de la diversité, de la lutte contre les discriminations, de l'égalité.

Une **conduite de projet** qui veille à :

- la qualité du processus, aux étapes nécessaires notamment de sensibilisation et de diagnostic (sur les comportements mais aussi les éléments d'organisation (organisation des temps non complets, agenda, etc.).
- la qualité du dialogue managérial (cadres / agents) social (avec les organisations syndicales représentatives).
- l'équilibre entre l'exigence et le volontariat, le juridique et les valeurs expérimentées avec une direction volontaire avant de généraliser.

❖ Objectif

Lutter contre les discriminations selon les 5 critères jugés prioritaires et/ou préoccupants

1. **Egalité homme / femmes :**

Des temps non complets, l'accès aux postes de cadre, ...

2. **Relations juniors / seniors :**

La gestion des parcours, pour la cohabitation des âges,...

3. **Handicap :**

Autour de l'accessibilité des équipements, de l'intégration, des changements de regards,...

4. **Santé**

5. **Racisme / origine :**

Critère regroupant la race, la couleur, les origines ethniques.

❖ Temporalité

1^{er} temps : **un temps de réflexion et de production**

Avec une constitution de 5 groupes de ressources diverses dans leurs compositions mais sur la base du volontariat :

- Formation des membres des groupes.
- 3 réunions de chaque groupe, avec un document ressource définitions-données- pistes.
- Restitution des groupes lors d'un temps animé par théâtre à la carte.

2^{ème} temps : **annonce du plan d'action, des critères de suivi et d'évaluation**

Mise en œuvre du plan d'action dont d'éventuelles actions nouvelles de sensibilisation.

❖ Calendrier

Décembre 2012 à Mars 2013	Mars 2013 à Mai 2013
<ul style="list-style-type: none">- Constitution des groupes et des formations des personnes ressources- Réunions de travail des 5 groupes ressources (octobre – janvier)	<ul style="list-style-type: none">- Janvier : restitution des préconisations- Actions de sensibilisation après validation du plan d'action

❖ La politique publique Diversité

Lors de la municipalité du 24 novembre 2010, il a été acté que **la politique publique diversité** se déclinerait autour de quatre volets :

1. Les origines
2. Le genre, égalité « homme-femme »
3. Le handicap
4. L'orientation sexuelle

2008 > nomination Elue : Silvia Camara Tomhini
 2008 > mise en place d'un groupe technique diversité animé par l'élue
 2009 > des instances de Participation (CCEA, Conseil des personnes en situation de handicap)
 2010 > un service Mission Diversité

→ 2010 - 2011 : Formalisation du volet « origine » (mission diversité)

Orientations stratégiques	Objectifs	Plan d'Action
Orientation 1 : Lutte contre les discriminations	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'accès à l'emploi - Sensibiliser les agents d'accueil - Favoriser l'accès au logement - Lutter contre le racisme - Favoriser l'interconnaissance 	<ul style="list-style-type: none"> - Charte diversité + Plan RH - Sensibilisation des bailleurs - Soutien Associations de lutte contre racisme - Temps fort « Altérité »
Orientation 2 : Citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre l'expression des étrangers dans la vie de la cité - Valoriser les démarches d'accès à la nationalité française - Valoriser les rôles et les actions citoyennes 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan d'actions du CCEA - Cérémonie de naturalisation - Sensibilisation au droit de vote des étrangers - Vœu du droit de vote des étrangers aux élections locales - Expositions
Orientation 3 Accueil des étrangers	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des outils de communications - Accès aux droits - Soutenir la vie associative - Accompagner les demandeurs d'asile 	<ul style="list-style-type: none"> - Livret d'accueil - Mise en place de Permanences d'accès aux droits - Subvention exceptionnelles associations - Plateforme d'accueil, PASS, aides

<p>Orientation 4 :</p> <p>Intégration population immigrées ou issues de l'immigration</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une meilleure connaissance de l'immigration - Valoriser l'histoire et la mémoire - Accompagner les migrants vieillissants - Développer les liens avec les services de l'Etat 	<ul style="list-style-type: none"> - Actualisation des statistiques - Subvention exceptionnelles associations - Équipe projet autour du vieillissement et plan d'action concerté - Programme Régional pour l'Intégration des Populations Immigrées - Contribution au plan d'action du Conseil Régional
---	---	---

→ **2012** : Formaliser les orientations politiques du volet « genre – égalité homme-femme » (mission diversité)

Orientations	Objectifs
1. Responsabilité démocratique/ Rôle politique	Engagement à promouvoir l'égalité F/H dans l'exercice de responsabilité politique et civique, à favoriser l'accès égal à l'information, la consultation, à développer des partenariats et rendre compte des progrès, lutter contre les stéréotypes
2. Cadre général pour l'égalité	Engagement général à travailler sur l'égalité F/H et les discriminations multiples, à mettre en place une analyse sexuée des politiques publiques de leur conception à leur évaluation
3. Le rôle de l'employeur	Engagement à mettre en œuvre l'égalité professionnelle: recrutement, promotion, formation, rémunération, conciliation des temps, mixité des métiers et des fonctions à développer le dialogue social sur ce thème
4. Fourniture de biens et services	S'engager à promouvoir la prise en compte de l'égalité femmes/hommes auprès de ses fournisseurs de biens et services > marché public / subventions associations
5. Le rôle de prestataire de services	Promouvoir, mettre en œuvre l'égalité femmes/hommes dans toutes ses compétences dont éducation, santé, services sociaux, la garde d'enfants, soins aux personnes dépendantes à charge, l'insertion, le logement, la culture, les sports et loisirs, la sécurité, la violence sexuée, le trafic des êtres humains...
6. Planning et développement durable	Promouvoir l'égalité dans le développement durable, l'aménagement urbain, la mobilité, le transport, le développement économique, l'environnement

7. Le rôle de régulation	Prendre en compte l'impact des lois et activité de régulation sur les femmes et les hommes
8. Jumelage et coopération internationale	Participation égale des femmes et des hommes aux activités de jumelages promotion et intégration de l'égalité femmes/hommes dans les actions de coopération.

Selon la charte européenne égalité femmes-hommes dont la signature par la Ville est envisagée en 2013 = 8 orientations

Formalisation d'un diagnostic autour de ces orientations fin 2012 et début 2013

→ **2012:** Formalisation du volet « handicap » (direction de la santé publique)

Pas à ce jour de formalisation sur le volet concernant l'orientation sexuelle mais des actions déjà portées par la collectivité (soutien aux associations, célébration du PACS en mairie...) et un plan ressources humaines qui dans une approche globale intègre également ce volet.

Racisme et discrimination...enjeux et paradoxes autour du traitement de la « diversité »

❖ Résumé de l'intervention

Le terme « diversité » est devenu un terme générique quelque peu ambigu : accolé depuis quelques années à la mention « politique visant à favoriser la diversité » il fait alors référence aux mesures visant à lutter contre les discriminations et à « la promotion de l'égalité ».

Le terme « diversité » est aussi employé pour désigner les personnes immigrées ou d'ascendance étrangère, et singulièrement parmi elles, celles référées à l'immigration post – coloniale.

C'est donc dans un double emploi, qui n'est pas sans rapport l'un avec l'autre, que l'usage de ce terme prend tout son sens : soit on insiste sur la pluralité de la population en France en valorisant ou en minorant sa composante « étrangère » ; soit il est question de lutter contre les formes d'inégalités illégitimes dont elle ferait l'objet.

Substituer la « promotion de la diversité » à la lutte contre les discriminations permet de masquer l'éventuelle singularité du traitement discriminatoire subi par les migrants et leurs descendants, observe-t-on parfois.

Dans le champ du travail social et spécifiquement dans les lieux d'éducation et d'accueil des enfants et des familles, la question des discriminations à caractère raciste s'oppose aux fondamentaux de l'acte éducatif et des pratiques mises en œuvre « dans l'intérêt de l'enfant ». Par ailleurs, l'accueil de « tous les publics » dans leur diversité constitue également un principe incontournable.

Comment alors penser la question de l'intervention éducative dans un contexte de « diversité » ? En quoi celle-ci peut-elle ou doit-elle s'articuler avec celle de la reconnaissance et de la lutte contre les discriminations ? Comment cette problématique se décline-t-elle dans les pratiques des professionnels ?

Si ces questions constituent des enjeux forts pour les institutions éducatives, les professionnels et les familles avec lesquelles ces derniers travaillent, elles doivent sans doute être examinées à l'aune des paradoxes de l'intervention éducative et sociale : égalitaire selon les principes républicains, respectueuse de la diversité requise au nom de ces mêmes principes.

❖ Intervention

Dans le cadre des travaux que nous avons menés, un certain nombre d'entre eux concernent un ensemble de problématiques rattachées aux modes de traitement social, institutionnel et sociopolitique de l'immigration en France, et / ou des populations « immigrées » ou supposées telles en France, à la place du travail social dans cette affaire, et à l'impact de ces traitements socio-politiques dans le champ même de l'intervention sociale.

Je ferai référence ici, en écho et en prolongement, à des travaux de formation menés auprès de travailleurs sociaux depuis plusieurs années et à un essai sociologique publié à l'ENSP en 2006, sous le titre « Le travail social face au racisme ».

Je propose d'aborder les discriminations et les questions que posent ces traitements dans le champ du travail social en **deux temps** :

- Le premier nous conduira à apporter quelques repères théoriques, ce que le terme discrimination désigne comme processus : les formes diverses que prennent les discriminations, leur définition du point de vue de leur qualification juridique et du point de vue de la manière dont ces traitements s'élaborent et agissent dans les rapports sociaux.
- Le second temps nous amènera à nous demander :
 1. En quoi ces modes de traitement concernent le travail social ?
 2. En quoi les pratiques discriminantes se posent ou pas de manière singulière dans ce champ ?

Ces questions devraient permettre d'ouvrir le débat sur quelques pistes de réflexion et débats en lien avec la thématique de ces journées.

Il s'agit aussi d'évoquer en quoi ces traitements finalement questionnent de façon plus large ce que l'on appelle le « modèle républicain » qui prend, comme disent certains sociologues, la forme d'un universel abstrait en France et qui de façon concrète, cependant, tend à la fois à refuser et à condamner ces inégalités de traitement, tout en construisant un ensemble de dispositions plus ou moins conscientes qui ne facilitent pas leur reconnaissance.

Rappelons en effet que nos institutions sont construites sur le principe d'égalité, ce qui logiquement détermine et légitime l'obligation faite aux institutions sociales d'accueillir a priori la diversité des publics présents en France en même temps : ces principes nous rendent « *color blind* », ce qui signifie « aveugle à la couleur », c'est à dire aveugle parfois à des traitements inégaux illégitimes dont sont potentiellement victimes parfois un certain nombre de groupes sociaux y compris dans les espaces sociaux les moins à même de dispenser ce type de traitements (dont le travail social).

Or ces dispositions - ces principes d'égalité de traitement - ne sont pas sans incidences sur les manières de penser la composition des groupes sociaux présents dans ce pays ; c'est ici le modèle dit d'*intégration*, que l'on confond ou que l'on articule avec le modèle républicain, qui détermine les frontières de la diversité, celle qui est acceptable, celle qui l'est moins, celle qui serait menaçante pour la cohésion sociale, celle que l'on relativise ... c'est à dire pour reprendre l'expression de Didier FASSIN que certains groupes sociaux seraient plus égaux que d'autres...

Dans une première partie, je propose de définir le **processus discriminatoire** en rappelant que la discrimination comprend un certain nombre de spécificités qui permettent de l'appréhender dans sa singularité.

Ici nous traiterons des discriminations « raciales » comme formes de traitement spécifique appliqué à des groupes sociaux définis selon une qualification racisante, c'est à dire une qualification qui tend à attribuer à des groupes ou à des individus des caractéristiques déterminées selon une logique raciste : celle-ci assimile traits phénotypiques, culturels, religieux, à des prédispositions qui s'exerceraient, quelles que soient les situations dans lesquelles sont placées les personnes. Ces attributions s'élaborent dans un ordonnancement hiérarchisé qui sert des rapports de pouvoir (que l'on peut aussi nommer rapport sociaux de domination comme le sexisme.)

Ce qu'il faut rappeler ici, c'est que la logique raciste définit entièrement ces personnes, les réduit à une identité définie a priori selon un classement spécifique.

Dans ces logiques le « *racisant* » (le majoritaire – au détriment du minoritaire) présuppose *ce que sont* « *les racisés* », perçoit, explique et justifie leurs comportement, leur « état » au regard de ce classement et de ce qu'il induit comme hiérarchie.

➤ *Quel lien peut-on établir entre racisme et discrimination ?*

Les discriminations sont donc une des manifestations de cet ordre social raciste (comme les phénomènes de ségrégation) car si le racisme peut être envisagé sous sa forme doctrinaire, comme idéologie, on peut aussi l'envisager comme pratique sociale de domination.

Sans être, d'un point de vue moral ou philosophique, plus ou moins importants que d'autres formes d'inégalités subies par les personnes handicapées, les femmes, les minorités sexuelles etc., sachant d'ailleurs que les combinaisons de processus discriminatoires doublant discriminations par le sexe et « l'origine », par exemple, ne sont pas rares, je ciblerai donc mon propos ici sur les traitements inégalitaires, les discriminations qui visent les être humains en fonction donc de traits « raciaux » qui leur sont attribués.

A ce sujet, on observe que ces traitements sont aujourd'hui à la fois reconnus et combattus : il existe à la fois des outils juridiques permettant de les sanctionner et certaines formes de désapprobation sociale, voire une action militante, politique, dite « anti raciste » ; mais dans le même temps, les discriminations peuvent faire l'objet de déni ou de dénégation.

Or, d'une part, ces traitements heurtent de plein fouet les principes égalitaires au fondement du contrat politique qui lie les citoyens de la société française (en cela on y reviendra, ils heurtent aussi les principes au fondement du travail social) et, d'autre part, reconnaître l'existence des discriminations basées sur des principes illégitimes (couleur de la peau, culture, croyance religieuse...) est un préalable à toute action publique ou privée visant à lutter contre leur essor : comment donc discerner ce qui relève de traitement discriminatoire ?

Revenir sur le concept de discrimination suppose donc déjà de l'appréhender sans chercher à dénoncer moralement « les coupables », que cela soit du côté des discriminés parfois soupçonnés d'être eux-mêmes responsables du rejet qu'ils subissent, quand leurs comportements par exemple sont présentés comme la source de ces inégalités, ou des discriminants, fréquemment caricaturés.

Qualifier les discriminations du côté de la morale, de l'idéologie ou de la seule psychologie des hommes ou même en terme de lieu commun, du côté du fatalisme, (« *Il en a toujours été ainsi, c'est dans la nature humaine* », etc.), peut s'avérer peu fructueux dans la compréhension de ces inégalités : car celles-ci ne se réduisent pas à une intention... et donc à une figure du « mauvais » qui discrimine par ignorance ou bêtise (autres lieux communs), même si elles peuvent se présenter à nous de cette manière.

En outre, définir la discrimination comme processus social permet dans un premier temps de *traiter les discriminations comme les faits sociaux*, pour en saisir les conditions sociales favorisant leur émergence et leur production... ce qui n'est pas forcément une affaire facile,

➤ *La spécificité du traitement discriminatoire : quelques rappels*

Discriminer revient d'abord à distinguer. Cette activité est une constante dans la vie sociale. Mais pour que la distinction aboutisse à une action discriminante, un certain nombre de conditions doivent être réunies.

En général on parle de discrimination lorsque des individus ou des groupes subissent un traitement inégal fondé sur l'application d'un critère illégitime. Le sexe, l'orientation sexuelle, l'appartenance syndicale, le handicap ou encore l'origine « réelle ou supposée » des personnes comptent parmi les motifs qui ne peuvent aujourd'hui légalement justifier un traitement discriminatoire.

Pour que des traitements distinctifs puissent être caractérisés comme discriminants, une autre condition s'impose : les discriminations engendrent un résultat défavorable pour les personnes visées par ces traitements. La conséquence des discriminations faites aux groupes concernés par ces inégalités réside alors dans l'accès anormalement restreint à des droits, des services ou des biens de consommation. Privilégier l'accès des hommes aux postes de travail valorisés au sein d'une société conduit, par exemple, à traiter de façon asymétrique hommes et femmes, ces dernières se trouvant objectivement limitées dans leur carrière professionnelle.

Du point de vue de sa qualification juridique on retrouve les éléments de cette définition : parmi les textes les sanctionnant, on peut citer la loi n° 2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations qui précise à l'article L 122 qu' « *aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise, aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire, directe ou indirecte, notamment en matière de rémunération, de formation, de reclassement, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle, de mutation ou de renouvellement de contrat en raison de son origine, de son sexe, de ses mœurs, de son orientation sexuelle, de son âge, de sa situation de famille, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, de ses opinions politiques, de ses activités syndicales ou mutualistes, de ses convictions religieuses, de son apparence physique, de son patronyme ou, sauf inaptitude constatée par le médecin du travail dans le cadre du titre IV du livre II du présent code, en raison de son état de santé ou de son handicap.* »

Ce que l'on peut retenir comme élément prouvant la logique sociale de ces traitements (et non pas uniquement déterminés par de « méchants discriminants ») réside dans la qualification d'illégitimes (d'illégaux) des critères opérant dans ces traitements : en effet, l'illégitimité des traitements initiant ou activant les discriminations et le préjudice créé pour le groupe discriminé varient selon le contexte social.

C'est ainsi que des inégalités considérées comme tout à fait « normales » à certaines époques, y compris pour les personnes qui les subissent, peuvent apparaître plus tard inadmissibles. On ne saurait ignorer ici combien les discriminations subies dans le domaine de l'emploi, des loisirs, de l'accessibilité dans les transports, services publics, etc. par les personnes handicapées étaient hier perçues comme la conséquence inéluctable d'un état.

Aujourd'hui la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, appelle à lutter contre ces situations, de fait, définies comme illégitimes.

Par ailleurs toutes les formes d'inégalité ne relèvent pas à proprement parler de la dynamique discriminatoire. Car si la discrimination implique des processus de catégorisation et rejoint la question des inégalités, toutes les inégalités et toutes les catégorisations ne sont pas nécessairement discriminatoires.

De plus, il est donc caricatural ou trop rapide de réduire les discriminations à des opinions, des conduites ou des représentations comme le mépris, le paternalisme, la condescendance ou la violence verbale, même si ces sentiments manifestent et légitiment plus ou moins tacitement ces traitements. En effet, partagées et intériorisées, (parfois fortement et c'est ce qui fait que cela fonctionne...) les discriminations ne se donnent pas toujours à voir de façon outrancière et s'expriment sous des formes différenciées.

Les recherches les plus récentes se rapportant aux discriminations tendent à différencier ces pratiques selon certains indicateurs. Le premier réside dans la qualification de ces traitements au regard de la loi. Au début des années 2000, le Groupe d'étude et de lutte contre les discriminations relevait l'existence de « discriminations légales » et qu'y déroger serait même parfaitement illégal. L'exemple le plus frappant est celui des postes statutairement fermés aux étrangers, terme entendu ici dans son sens strictement juridique, c'est à dire touchant des personnes de nationalité étrangère : environ 7 millions, soit près d'un tiers des emplois disponibles sont concernés en France.

Ces dispositions s'appliquent dans les secteurs publics et privés et paraissent parfois si « normales » qu'elles suscitent peu d'étonnement, comme si ces interdictions avaient forcément une « bonne raison » d'exister.

D'autres pratiques procèdent d'une application discriminante de la loi. Les discriminations apparentées à des initiatives dans l'« infra-droit » *désignent des traitements inégaux liés à la manière dont les acteurs interprètent les textes de loi.*

Les pratiques de « guichet » dans les administrations qui se soldent par des conduites « anormales » au regard des règles prescrites et dans les déclarations d'intentions des acteurs concernés, comptent parmi ce type d'action.

On peut aussi distinguer les discriminations *selon la manière dont celles-ci se formalisent dans l'action*. On peut parler de discriminations directes lorsque celles-ci procèdent d'une intention affirmée, volontaire et clairement démontrée par un ou plusieurs individus. Discriminer revient alors à porter préjudice à des personnes ou des individus, à les évincer d'un service, d'un lieu, en fonction de l'origine réelle ou supposée qui lui leur est attribuée. Dans ce cas de figure, le traitement discriminatoire est perceptible et sans équivoque.

C'est davantage sur un autre type de discrimination que de nombreux experts aujourd'hui attirent l'attention.

Il s'agit des discriminations indirectes. Celles-ci peuvent être définies comme le résultat d'une chaîne de décisions et de pratiques diverses, qui, sous couvert d'un traitement égalitaire (*principes républicains*), produit de réelles inégalités de traitement sans pour cela que ce résultat ne procède d'une volonté discriminatoire de la part d'un ou de plusieurs acteurs. Ce type de discrimination est reconnu en France *sous l'impulsion de la jurisprudence européenne*.

Pour l'identifier, cela suppose de prendre en compte le système d'acteurs et d'en mesurer les effets. Ce n'est donc pas en partant de l'intention avérée ou supposée de l'acte discriminatoire que l'on peut repérer ce type de traitement, mais en l'envisageant sous l'angle de ses conséquences.

On sait par exemple qu'au sein de certains secteurs économiques et dans l'accès au parc de logements, une frange de la population d'origine étrangère ou perçue comme telle est sous représentée dans certaines zones d'activité et d'habitation et sur représentée dans d'autres.

En fait, moins que l'action déterminante d'un ou de quelques acteurs ou institutions, la combinaison d'un certain nombre de décisions, mécanismes, usages, contribue à ce que ces personnes soient « *tenues à l'écart du circuit* ».

Les discriminations indirectes sont le produit d'un système complexe. D'une part, elles engagent l'ensemble d'une ou de *plusieurs organisations sociales*, d'autre part, ces pratiques sont *profondément inscrites dans des inégalités structurelles* elles-mêmes reproduites par les actes discriminants.

On peut aussi évoquer les **discriminations systémiques** :

Cette approche systémique de la discrimination renvoie à des pratiques sociales qui, prises une à une, n'apparaissent pas de prime abord comme discriminatoires, *mais elles forment un système* au sein duquel les rôles et les statuts sont inégalement répartis, et ce en fonction d'une ligne qui se rapporte à l'inégalité raciste.

Pour finir, soulignons que différents rapports font état de discriminations institutionnelles.

Celles-ci s'apparentent à une forme de discrimination indirecte produite par les formes, le fonctionnement des organismes, administrations, services, etc.

Citons l'exemple d'organisations de travail qui tendent à traiter les personnes de façon identique, sans prendre en compte des différences objectives, contribuant au final à la production d'inégalités opposées aux principes égalitaires pourtant affirmés au sein de ces mêmes organisations.

❖ En quoi la question des discriminations concerne-t-elle le travail social ?

Discriminations et travail social : ces deux termes ne vont pas ensemble. Compte tenu de ses valeurs, de la nature de ses missions, de ses idéaux et de ses fondamentaux, le travail social entretiendrait un rapport d'extériorité avec le racisme et les discriminations.

Comment définir l'inscription de la discrimination dans le champ spécifique du travail social ?

- **Trois modalités** peuvent être mentionnées :

En premier lieu, le travailleur social peut avoir à faire face à une population discriminée. Les professionnels ont, en effet, à faire avec des publics en difficulté.

Or, loin d'être la seule variable explicative de leur situation, l'appartenance ethnico-raciale des personnes dont ils ont la charge n'est pas sans incidences sur leur trajectoire.

La discrimination vient alors se cumuler aux difficultés sociales et peut contribuer à amplifier la situation inégalitaire dans laquelle elles se trouvent :

- un public catégorisé comme « gens du voyage » pour qui les processus discriminatoires rencontrés (à l'emploi, dans l'accès à une aire de stationnement, ou encore lors de l'ouverture d'un compte en banque) ne sont pas sans conséquences sur leur situation d'exclusion. Intégrer la potentialité de la discrimination susceptible de toucher certains publics rentre donc dans la compréhension globale des processus de marginalisation qu'il doit traiter.

En second lieu, la discrimination s'inscrit au sein des relations de travail. Le professionnel peut en être la victime, l'acteur, ou le témoin.

On sait par exemple que ce type de racisme s'ancre dans les ambiances de travail (blagues, railleries, assignation identitaire, harcèlement), mais peut aussi relever d'inégalités dans le déroulement de carrière. Il se révèle également dans les processus d'ethnisation des tâches, lorsque des métiers et des fonctions sont occupés de manière prépondérante par des personnes d'origine étrangère.

En troisième lieu, le travailleur social peut contribuer, directement ou indirectement, à des processus discriminatoires au sein de ses pratiques professionnelles.

La participation du travailleur social à des phénomènes discriminatoires peut se faire de manière insidieuse, lorsqu'elle renvoie à ce qu'Olivier Noël qualifie de « coproduction de la discrimination ».

Les agents qui travaillent dans les missions locales, par exemple, peuvent être confrontés à des offres discriminatoires de la part d'employeurs. Face à de telles demandes, l'agent peut préférer ne pas envoyer un jeune, qu'il sait en situation de fragilité, au « casse pipe ».

Se faisant, et bien qu'involontairement, il participe de manière effective à la mise à l'écart du jeune, bien que cela puisse être dans l'intention de le protéger. Il a également la possibilité de dénoncer la demande de l'employeur.

Néanmoins, cette décision n'implique pas uniquement l'acteur individuel mais son institution, seule à même de pouvoir définir et impulser des règles communes de régulation et de persuasion.

Si le travail social est concerné par les discriminations, au moins pour ces trois motifs, en même temps se saisir de cette question dans ce champ n'est pas si évident pour là aussi plusieurs raisons.

❖ **Appréhender les questions de discriminations se pose de façon singulière dans le travail social**

En fait, les caractéristiques propres au champ du travail social comptent dans la façon dont les acteurs du travail social appréhendent ces inégalités.

Car la nature même des missions confiées aux institutions sociales et éducatives, fondées sur le principe d'égalité de traitement, du « respect des différences », invalide l'éventualité du rôle parfois joué par ces institutions dans la coproduction de pratiques sociales relevant de processus discriminatoires.

Cette question heurte un présupposé partagé par les participants qui pensent leur monde professionnel comme étant, *a priori*, non discriminatoire.

D'autant plus si la discrimination est perçue comme l'expression d'une intention d'exclusion et que les mécanismes indirects, systémiques, évoquées sont méconnus, ignorés, rejetés comme processus conduisant potentiellement à l'émergence et à la reproduction des discriminations.

Cette posture n'est pas propre au monde du travail social.

Elle est néanmoins particulièrement renforcée dans cet univers où l'engagement et les valeurs qui le sous-tendent sont au fondement des identités professionnelles : « *le travailleur social doit véhiculer des valeurs (respects, tolérance, etc.) qui vont à l'encontre de la discrimination* » témoignait un éducateur.

La posture que renferment ces réflexions illustre bien la difficulté qu'il y a à poser la question de l'inscription des discriminations dans le champ du travail social : non seulement la discrimination est considérée comme intrinsèquement contradictoire au fonctionnement de ce dernier, mais la lutte contre les discriminations est avancée comme étant au cœur de l'engagement du travail social.

« Travailler sur les discriminations questionne donc cette « image de soi » des travailleurs sociaux et les amène à opérer une sorte de réflexivité sur leurs pratiques, ainsi que sur les processus discriminatoires qu'elles sont susceptibles d'engendrer ».

Un certain nombre de questions éthiques sont posées par les inégalités racistes aux travailleurs sociaux... :

- Quelle est la légitimité du travailleur social à se saisir de cette thématique ?
- Quelle est la marge de manœuvre du travailleur social et quels sont les outils dont il dispose pour travailler ces situations ?
- Le problème du caractère dicible ou non de la discrimination a également fait l'objet de débats au sein du groupe de participants : comment l'évoquer sans moraliser ?
- L'ensemble de ces questions touchent au cœur de l'engagement de ces praticiens : comment envisager la question des discriminations comme une question professionnelle à part entière ? Comme celles de la maltraitance, de la violence conjugale, etc.

De notre point de vue, il est nécessaire de pouvoir faciliter la reconnaissance des processus discriminatoires rencontrés en situation professionnelle de manière à pouvoir réfléchir aux postures et aux attitudes permettant de s'en distancier et donc d'agir en fonction des prérogatives des travailleurs sociaux.

Cette posture combine l'absence de déni de ces inégalités, la prise de conscience de leur existence, la construction des stratégies d'actions possibles contre l'émergence, le développement de ces inégalités, la prise en compte de leur impact sur les trajectoires individuelles et collectives des personnes discriminées.

Ce travail de conscientisation s'impose d'autant plus que les acteurs et les institutions du travail social sont placés dans une situation paradoxale au regard des discriminations.

Ces questions amènent aussi à interroger notre « modèle républicain » non pas pour le « juger » ou l'évaluer comme « bon ou mauvais » mais pour situer ce qu'il construit dans nos représentations et comme pratiques sociales, y compris dans l'émergence et la reproduction de difficultés à penser la diversité.

Emmanuel GRATTON

Maître de conférences à l'Université d'Angers

Des parents différents ! Différemment ?

Le jeu de sept familles

Parler de parents différents, c'est déjà penser qu'il y a des parents non différents, « normaux », des parents qui répondraient à des critères tels que nous puissions scinder les parents en catégories.

Il y a deux manières de se représenter cette question, soit sur le mode du clivage parents normaux/parents différents auquel cas les parents « différents » rassemblent finalement tous les parents qui présentent une différence avec le parent « normal », ou encore considérer un modèle central de parent avec des parents qui s'écartent singulièrement de ce modèle et que nous pourrions positionner à la périphérie.

La question de savoir ce qui sépare le parent normal de celui qui s'en écarte est alors toujours discutable, pour définir ceux qui sont « dedans » et ceux qui sont « dehors », en dehors.

Comment définir le parent « normal » ?

Le parent « normal » est celui qui se présenterait dans une configuration familiale normale – la famille pme père/mère/enfant – qui aurait procréé « normalement », « naturellement », dans la position du missionnaire, qui exercerait « normalement » son autorité parentale, sans autoritarisme, ni laxisme, qui serait reconnu par la loi et par la société comme le parent de cet enfant, qui aurait des pratiques « normales » d'éducation, et manifesterait auprès de lui une affection telle que ce dernier pourrait se construire « normalement ».

Cet excès de normalité peut renvoyer à ce que certains appellent la « *normopathie* », cette pathologie qui consiste à s'inscrire toujours et partout dans ce qui apparaît « normal ».

Le *normopathe* est d'une certaine façon enfermé dans cette exigence de correspondre aussi bien aux attentes sociales.

Qu'en est-il du désir du *normopathe* ? Il se présente comme l'inverse du psychopathe mais avec le risque aussi de l'excès ? Est-ce bien normal, docteur, d'être toujours et partout normal ?

Le normal nous renvoie à deux registres, celui du « normal et du pathologique » cher à Ganghildem et qui relève du champ de la santé, de la psychologie, voire de la psychiatrie, et aussi à celui du « normal et de la déviance » qui relève davantage du champ de la sociologie, avec cette idée de normes, une sorte de moyen terme entre les valeurs et les règles.

Dans la représentation commune, la déviance et la pathologie sont souvent associées comme si la loi juridique, la loi morale et la loi symbolique ne formaient qu'une seule entité.

Or, nous pouvons tirer **deux enseignements** de ces questions :

1. La loi normale, en statistiques, forme comme vous le savez une courbe de Gauss.
Cette courbe prévoit que des individus s'écartent de la moyenne.

Ceux qui sont aux extrémités, que ce soit l'extrémité inférieure ou l'extrémité supérieure, font tout autant partie de cette loi normale que ceux qui sont situés exactement dans la moyenne.

Ceux qui se situent constamment dans la moyenne sont des « *normopathes* ».

Prenons le QI pour représenter cette loi.

Vous savez que la moyenne est de 100 (100 quoi, on se le demande ! sans quoi on perd le nord, et donc le sud, on finit par être « à l'ouest »), mais ceux dont le QI est de 80 comme ceux dont le QI est de 120 font bien partie de cette loi normale.

A partir de quand considérons-nous que nous sortons de la loi ?

Supposons que nous considérions que ceux dont le QI est inférieur à 95 ou supérieur à 105 sont en dehors de la loi, nous trouverions encore des individus aux extrêmes à 95,1 et 104,9. Leur petite différence deviendrait selon une certaine échelle une grande différence selon une nouvelle échelle sous le simple effet de se situer aux extrêmes « normalement » définis.

Une moyenne existe à partir du moment où des individus varient de cette moyenne. L'importance quantitative des individus qui s'en écartent, tout comme l'importance de l'écart lui-même à cette moyenne, se traduit par ce qu'on appelle en statistiques l'écart-type. L'écart-type peut varier sensiblement d'une population à l'autre sans que la moyenne ne change.

2. J'ai pris l'exemple d'une donnée quantitative à des fins pédagogiques mais si nous en revenons aux parents, il s'agit plutôt d'une norme qualitative.

Que savons-nous des normes ? Qu'elles sont relatives.

Elles sont relatives à la culture qui les produit d'une part, et elles sont relatives à l'histoire qui les construit d'autre part. C'est-à-dire que ce qui est normal ici et maintenant peut ne pas l'être là-bas ou à une autre époque ?

Deux exemples :

- **L'alcoolisme** : la prise d'alcool a été, est encore parfois, un produit culturel qui sert à l'intégration des individus.
Dans son excès, l'alcoolisme a d'abord été une norme avant de devenir une déviance, un vice. Aujourd'hui nous considérons qu'il s'agit d'une maladie.
Depuis quelques années seulement, on regroupe l'alcoolisme dans une catégorie plus générale qu'on nomme addictions. On s'aperçoit que l'addiction est un phénomène ordinaire de dépendance, qui peut toucher des « produits » mais surtout des « conduites ».
Pensons à Memmi qui traite dans un même ouvrage « Le buveur et l'amoureux », aussi bien d'un phénomène liée à un « toxique » qu'à un processus lié à une relation, « l'amour », laquelle est particulièrement valorisée dans notre société.
Les « addicts » de l'amour – maladie d'amour – sont, au contraire des « addicts » de l'alcool, plutôt bien considérés par notre société.
- **L'homosexualité** : les relations sexuelles entre hommes ont été dans certaines cultures antiques particulièrement valorisées socialement.

Elles sont tombées dans l'antiquité romaine avec l'influence du judéo-christianisme et rapidement condamnées.

Le terme de « sodomie » qui rassemble en fait tout un ensemble de pratiques sexuelles, pas seulement entre hommes, conduisait au Moyen-âge au bûcher.

C'est seulement à la fin du XIXe siècle que le terme d'homosexualité est né faisant comme le dit Foucault, d'une pratique, « une espèce », laquelle a été finalement définie à la fois comme un signe de dégénérescence et comme une « pathologie ».

L'homosexualité est sortie du DSM IV en 1972 par un vote.

On voit qu'une supposée maladie est devenue non pathologique par un exercice démocratique, étonnant non ?

Aujourd'hui, c'est davantage le discours ou les actes homophobes qui seraient sanctionnés, drôle de renversement de situations.

Dans le domaine de la parentalité, on a assisté aussi à des renversements de situation tout à fait extraordinaires en deux siècles.

Les normes de « **bonnes pratiques** » de la parentalité ont considérablement évolué.

La protection de l'enfance est venue inscrire une délimitation entre ce qu'il convient ou non de faire, voire d'être comme parents.

Après avoir encouragé la séparation des parents nocifs, elle est venue encourager au contraire le maintien des liens.

Les « vérités » psychologiques sur ce qu'il convient de faire – allaiter l'enfant, ne pas l'allaiter par exemple – relèvent si ce n'est d'un registre scientifique, pour le moins d'un registre largement idéologique, lié lui-même à des intérêts parfois économiques, écologiques... Gérard Neyrand est sans doute celui qui a mis le plus en lumière les évolutions des positions psychologiques en cette matière en rapport étroit avec les évolutions sociales d'un autre côté.

Il s'oppose par exemple à Maurice Berger sur l'idée de la résidence alternée comme quoi il y a des controverses y compris dans le champ scientifique.

Nous en arrivons petit à petit à l'idée qu'il n'est sans doute pas très facile de définir la « normalité » de la parentalité.

Le juge, le psychologue, le travailleur social, le quidam n'ont sans doute pas la même manière de la définir. Au sein même d'une corporation, prenons les psychologues, les discours sont assez cacophoniques.

Pour avoir travaillé sur l'homoparentalité, j'ai pu constater à quel point les hommes/femmes de sciences avaient des avis divergents sur cette question : les sociologues, les anthropologues, les psychanalystes...

Ces derniers avaient entre eux des discours radicalement opposés entre Flavigny, Denis, Winter par exemple et Tort, Prokhoris, Delaisi de Parceval d'un autre.

Chacun disait pourtant s'appuyer sur sa clinique pour affirmer l'un que les homosexuels avaient un non-désir d'enfant inconscient (François Flavigny) ou encore confondaient les générations (Paul Denis) et Winter qui promettait que ces enfants auraient des difficultés, des troubles psychiques si ce n'est à cette génération, certainement à la suivante ou encore plus tard (Jean-Pierre Winter).

Tort montrait au contraire que ces appréhensions étaient fondées sur une conception traditionnelle de la famille et des fonctions assignées au père et à la mère tandis que Prokhoris mettait en doute « l'adifférencedessexes » qu'elle écrivait en un seul mot pour davantage la questionner.

Geneviève Delaisi de Parceval insistait quant à elle sur le fait que ce n'est pas la configuration familiale qui fait le parent mais le type de relations établies avec l'enfant. J'en ai déduit que l'ordre symbolique auquel tous faisaient référence était en fait une sorte de masque social. En quoi les parents homosexuels sont-ils différents ?

Ils se distinguent de fait par leur configuration familiale, le mode de procréation ou le type d'alliance parentale qu'ils créent pour le devenir, mais leur manière d'être parent ne se distingue en rien des autres parents. « Toute la famille se lave les dents » comme le dit François de Singly, c'est-à-dire que le quotidien vient vite « banaliser » cette situation atypique.

Du point de vue des configurations familiales non plus, les homosexuels ne se distinguent pas radicalement des autres familles.

Il y a d'ailleurs une diversité de configurations familiales dans l'homoparentalité, tout autant que dans l'hétéro parentalité.

Une famille homoparentale peut être mono, bi ou pluri parentale.

Elle se distingue en genre ou en nombre soit en affichant deux parents de même sexe, soit en convoquant autour du berceau un nombre de parents supérieur au nombre prescrit de deux.

Alors tentons un petit exercice ludique, le jeu des sept familles, pour dresser un panorama de la diversité des familles, de la famille dite « normale », saine et majoritaire aux autres familles, potentiellement déviantes et pathogènes.

❖ Le jeu des sept familles

Dans le jeu des sept familles, toutes les familles sont pareilles :

- Le grand-père
- La grand-mère
- Le père
- La mère
- Le fils
- La fille

Je ne vous donne pas les personnages dans un ordre arbitraire. Je vous les donne dans l'ordre tel que les personnages sont censés apparaître. J'en tiens pour preuve ces jeux de sept familles où chaque famille forme une frise de gauche à droite qui commence par le grand-père et se termine par la fille avec à l'arrière plan, un paysage : la campagne, la mer, la montagne, le désert...

Modèle 1

Toutes les familles sont pareilles quel que soit le décor.

On peut y lire un ordre des générations :

- les grands-parents, les parents, les enfants - et un ordre des sexes, les garçons devant toujours les filles.

On peut être étonné qu'il n'existe qu'une paire de grands-parents mais il y a aussi des contraintes imposées par le jeu. C'est une sorte de famille idéale où tout est bien en place.

Elle apparaît comme « légitime ». Je considère cette famille comme l'une des sept familles.

J'imagine qu'aujourd'hui on puisse parler autrement d'un jeu de sept familles dont ce modèle ne serait que la première configuration.

En voilà les six autres :

- la famille monoparentale
- la famille recomposée
- la famille homoparentale

Et dans un autre registre :

- la famille naturelle
- la famille adoptive
- la famille ayant recours à l'assistance médicale.

Ces sept familles montrent bien qu'il y a déjà deux façons d'envisager les différentes configurations familiales, une qui privilégie le nombre et le sexe des adultes concernés, une autre qui privilégie le mode d'accès à la parentalité.

Si l'on croise ces deux variables, nous arrivons déjà à $4 \times 3 = 12$ configurations possibles. Chaque configuration contient elle-même des formes différentes.

Prenons pour exemple la famille monoparentale, elle regroupe des situations qui résultent du veuvage, du célibat ou de la séparation.

Elle peut être composée d'une mère ou d'un père.

Prenons les familles recomposées, il peut s'agir aussi bien d'une recombinaison des deux parents ou d'un seul, avec ou sans enfant d'une première union, avec ou sans enfant lié à la recombinaison. Il peut s'agir aussi de plusieurs recombinaisons successives...

Prenons les familles homoparentales, elles peuvent être aussi monoparentales ou recomposées, elles peuvent être aussi biparentales, tri parentales, quadri parentales...

Vous comprenez déjà que le jeu de sept familles est devenu obsolète et ceci sans prendre en compte les différents modes d'accès à la parentalité.

Je vais faire un effort pour en rester à mon jeu de sept familles. Reprenons chaque configuration pour déconstruire le modèle.

Modèle 2 : La famille monoparentale

Avec l'avènement de la famille monoparentale, on avait déjà tenté d'en souligner la différence dans son appellation même : un seul parent alors qu'il faut deux parents, un parent de chaque sexe pour que l'ordre biologique/procréatif, pour que l'ordre social des tâches assignées à chaque sexe, pour que l'ordre symbolique des fonctions maternelles et paternelles puissent se superposer dans un ordre général et universel. Nous partagions l'idée que la famille « mono » pouvait engendrer des enfants « carencés » avant de nous apercevoir que la carence, si elle existait, tenait essentiellement au manque de revenus.

Dans l'idée, un seul parent, c'était problématique, ça laissait une place vide.

Il en manquait un mais finalement ce ne remettait pas radicalement en cause cet ordre. Il en manque un, mais il pourrait être là.

D'ailleurs, on a assez vite prétendu que ce qui compte pour exercer ce n'est pas tant le père réel mais la fonction symbolique du père, le père comme métaphore. Le père peut être absent.

Sa métaphore dans le discours maternel suffit. La famille monoparentale l'a échappé belle, quoique pour les familles monoparentales avec un père le problème n'est pas résolu. Là, il n'y aurait pas de métaphore possible.

La famille monoparentale laisse apparaître qu'une mère est plus essentielle qu'un père dans les représentations, qu'on peut suppléer à l'absence de l'un, qu'il est difficile de suppléer à l'absence de l'autre, dans les représentations au moins.

Modèle 3 : La famille recomposée

Avec la famille recomposée, on retrouve finalement un certain ordre à condition que la place inoccupée soit réellement vide. Si l'enfant n'a pas de père, le beau-père prend facilement lieu et place de ce dernier.

S'il s'agit de parents séparés ou divorcés, c'est-à-dire d'une fausse monoparentalité initiale, la recomposition pose d'autres problèmes qui ne tiennent pas au vide mais au surnombre. Des parents apparaissent comme surnuméraires et « une lutte des places » peut surgir entre père et beau-père, entre mère et belle-mère. Les beaux-parents sont ces parents qui en rétablissant un ordre conjugal dérangent un ordre parental.

L'absence de statut des beaux-parents témoigne de la volonté de sauvegarder l'ordre familial premier. Les beaux-parents, s'ils ne sont substitutifs, ont bien du mal à exister même comme parents additifs. Les projets de loi pour leur accorder un statut ont tous échoués en France. Les fratries dans les familles recomposées sont plus ou moins dissociées. Il peut y avoir les enfants de l'un et les enfants de l'autre, et aussi les enfants communs.

Les uns peuvent être frères (et sœurs), les autres quasi-frères, et les derniers demi-frères. La famille recomposée contraint à des appellations qui signent des appartenances partielles dans le système de parenté alors qu'elles peuvent être vécues dans un tout autre registre sur le plan de la vie quotidienne, davantage avec l'expérience de vie et/ou la génération partagées ou non.

Modèle 4 : La famille homoparentale

La famille homoparentale est une appellation étrange. Elle désigne tout type de famille dans lequel au moins un des parents est homosexuel. Si l'autre est hétérosexuel, il s'agit quand même d'une famille homoparentale.

Les configurations homoparentales réinterrogent comme les familles monoparentales ou recomposées quant au nombre de parents, inférieur ou supérieur à deux.

Les familles mono-homoparentales ne se distinguent en rien de la famille mono-hétéro parentale car quand il n'y a qu'un parent, on ne voit pas très bien en quoi son orientation sexuelle change la donne. Pourtant, il faut croire que la place vide, selon qu'elle soit occupée imaginativement par une personne du même sexe ou par une personne de l'autre modifie sensiblement l'acceptation de cette configuration. On préférera d'ailleurs des couples lesbiens à des couples gays pour faire famille, car l'absence paternelle peut être davantage compensée que l'absence maternelle.

En ce qui concerne les familles homoparentales qui impliquent plus de deux adultes, notons qu'il existe des familles recomposées, dont la recomposition s'effectue avec un nouveau partenaire du même sexe plutôt qu'avec un partenaire de l'autre sexe.

Ces situations ont été nombreuses dans les années 1970-1980 et l'association des parents gays a justement milité pour que ces hommes, séparés ou divorcés, puissent garder des droits avec leurs enfants même s'ils partageaient désormais leur vie avec une personne du même sexe.

Cette situation n'allait donc pas de soi et l'homosexualité d'un homme qui avait eu un enfant dans une famille modèle devenait soudainement infréquentable.

Aujourd'hui certaines situations de co-homoparentalité impliquent d'entrée de jeu plus de deux parents, le compagnon du père et/ou la compagne de la mère. Il ne s'agit pas d'une recomposition mais d'une composition qui est pensée dès le départ à plusieurs parents, les géniteurs certes mais aussi potentiellement leurs partenaires respectifs. Ce serait trop long que d'entrer dans tous les cas de figures des coparentalités.

Ce qu'il faut en retenir c'est que les coparentalités offrent à l'enfant au moins un père et une mère mais que ces derniers ne forment pas un couple conjugal.

La vraie nouveauté de l'homoparentalité est davantage l'actualisation et la revendication de parents de même sexe, généralement deux. La forme conjugale n'est pas ici remise en cause.

Ces parents sont des parents comme les autres sauf qu'ils sont du même sexe. Qu'est ce que ça change me direz vous ?

Ca change précisément qu'ils sont du même sexe et qu'en raison de cela, ils ne peuvent le concevoir ensemble, ils ne peuvent se référer à des rôles assignés de sexe et ne peuvent remplir de manière conforme aux sexes les fonctions dites maternelles et paternelles. Ça fait désordre. Ça n'est plus bien super-posé, ça crée un déséquilibre et ça pourrait bien se terminer comme le jeu de Kapla, par terre. Ce n'est pas tant l'homosexualité qui est ici en cause mais bien les conséquences de cette homosexualité, à savoir que les parents sont de ce fait de même sexe. Au début du XXe siècle des personnes homosexuelles devenaient parents dans le cadre d'un mariage et vivaient leur homosexualité en dehors. Aujourd'hui, elles vivent leur homosexualité dans le cadre d'une union et veulent devenir parents dans le cadre de cette union.

Voilà la différence. La procréation est envisagée en dehors de leur union sexuelle, la répartition des tâches et des fonctions s'opèrent selon des modalités non référencées strictement au sexe ou au genre mais en principe, ces parents ont le souci de couvrir les besoins d'un enfant. L'expérience de la parentalité est finalement sensiblement la même, même si celui ou celle avec qui elle est partagée est de même sexe.

La monoparentalité, la recomposition familiale, l'homoparentalité dérogent en nombre ou en genre à la famille nucléaire, à la famille pme, par leur configuration. Elles sont composées autrement, différemment tout en se référant à ce modèle.

Il s'agit maintenant d'opérer un déplacement de la question, de la configuration (structure) à la nature des liens qui s'opèrent entre ses membres (construction), ce que F. de Singly appelle « la famille relationnelle ».

Or ces liens sont appelés à être reconnus et ils ne peuvent l'être que si la loi le permet. Nous assistons aujourd'hui à une inversion du processus : le droit créait le lien, aujourd'hui le lien est appelé à créer le droit. Cette inversion du processus est-il normal ? Il traduit la primauté de l'instituant sur l'institué. Il déplace en fait progressivement la question de la sexualité comme fondement de la famille vers la question de la conjugalité et la question de la conjugalité vers celle de l'individualité.

Nous entrons ici dans une autre ligne de différenciation avec la famille légitime. La famille légitime est une « famille composée par un groupe de personnes unies par les liens d'alliance, de filiation, du sang ou de l'adoption conforme au droit positif. », l'enfant légitime étant l'enfant né de parents mariés.

On ne comprendra jamais assez l'importance accordée à l'alliance pour asseoir la légitimité d'une filiation mais cette alliance cache en fait une autre obligation plus fondamentale encore : l'exercice contrôlé de la sexualité. Cette dernière a pour seule finalité la procréation dans le cadre du sacrement du mariage, c'est-à-dire qu'elle est interdite avant le mariage (la virginité de l'épouse est essentielle) et également interdite en dehors du mariage (la fidélité est une règle du mariage). Le mariage n'est qu'un artifice pour s'assurer finalement que le père est bien le géniteur de l'enfant, pour s'assurer de la légitimité de ce lien de filiation qui aura tant de conséquence sur la transmission.

Le mariage est donc une institution de contrôle des rapports entre la sexualité et la filiation.

Il les contient l'un et l'autre. Il est ce modèle dont nous avons hérité et qui est encore à l'œuvre aujourd'hui. Il s'assure de la superposition des ordres dont j'ai parlé tout à l'heure et de l'équilibre qu'il faut à tout prix maintenir. Ce système est d'une cohérence implacable. Il ne faudrait cependant pas s'imaginer qu'il a été de toute éternité et de toute société. Bien d'autres organisations des rapports entre sexualité, conjugalité et parentalité sont possibles.

Le traitement de la famille naturelle et son évolution est à ce titre instructif, tout comme l'apparition de la famille adoptive et aujourd'hui des nouvelles techniques de procréation qui désacralisent la sexualité.

Modèle 5 : La famille naturelle

La famille naturelle est le contraire de la famille légitime, c'est-à-dire que les enfants naturels sont nés hors mariage. Cette opposition entre naturel et légitime montre bien que le mariage est justement une institution qui n'est donc pas par définition « naturelle » mais relève du « culturel », c'est-à-dire d'un choix sociétal. La famille naturelle ressemble à la famille légitime dans sa configuration mais elle s'en distingue par le droit. Longtemps les enfants naturels ont eu des droits différents des enfants légitimes. On parlerait aujourd'hui d'une discrimination mais qui était fondée initialement par l'obligation, la conformité à une règle.

Les enfants nés hors mariages étaient des « batards » et il a fallu une longue évolution législative pour abroger toute différence entre ces deux formes de filiation. Aujourd'hui, cette égalisation du statut entre enfants légitimes et enfants naturels nous apparaît comme « normal » alors qu'elle a constitué un clivage essentiel durant des siècles justifiant des régimes et des destins radicalement différents.

Le mariage a perdu aujourd'hui de sa fonction institutionnelle. 40% des enfants naissent hors mariage. Il existe des situations matrimoniales intermédiaires entre le mariage et le concubinage, notamment avec le Pacs. Mais on voit que l'interdiction du mariage pour des couples de même sexe tient encore à la dimension sacrée de cette union et à son droit « légitime » à fonder la filiation.

La reconnaissance de la filiation naturelle comme identique en droit à la filiation légitime montre malgré tout une désacralisation et une désinstitutionnalisation de cette forme d'alliance. Mais ce n'est pas tant la mise en cause de la conjugalité qu'elle indique mais plutôt le fait que le lien de filiation puisse reposer sur autre chose que le lien biologique et donc sur l'acte sexuel qui en est à l'origine. C'est parce que la parentalité repose davantage sur la conjugalité que sur la sexualité que le mariage perd petit à petit son caractère institutionnel. C'est parce que la sexualité n'a plus pour fonction principale la procréation que d'autres formes d'union peuvent être reconnues.

Modèle 6 : La famille d'adoption

L'adoption a tout d'abord été inventée non pour des couples en mal d'enfants mais pour des enfants en mal de parents. Le nombre de pupilles de l'Etat l'a conduit à rechercher des parents pour s'en occuper. Les parents que l'on a estimés aptes à pouvoir s'en occuper ont été tout d'abord des couples mariés. L'adoption plénière indique que les enfants sont nés... de leurs parents... « adoptifs », effaçant ainsi tout lien avec les parents naturels, ce qui est, vous en conviendrez, une contre vérité absolue. Cette contre vérité est destinée en fait à protéger les enfants et à leur accorder des droits équivalents à la filiation légitime et non à la filiation naturelle. D'ailleurs, face au nombre conséquent d'enfants à adopter, la loi préfère toujours l'adoption par des personnes célibataires plutôt que par des couples non mariés. La monoparentalité a donc pu apparaître à une époque comme « préférable » à une famille naturelle. Avec l'adoption par des personnes célibataires, l'institution du mariage était finalement moins menacée. C'est dire le poids que représente le mariage sur le plan institutionnel au détriment des bénéfiques qu'un enfant pourrait tirer d'un couple parental.

Aujourd'hui, avec le développement de l'adoption internationale, on peut se demander ce qui légitime certains Etats à abandonner leurs enfants au bénéfice de parents d'autres Etats. La dissimulation de la vérité biologique perd alors toute pertinence. La reconnaissance des différentes formes de parentalité, biologiques, juridiques, sociales, permettrait de sortir de cette fiction. Le modèle de l'adoption simple paraît plus adapté à la reconnaissance des places des uns et des autres. A la superposition il y aurait place pour la reconnaissance différenciée des positions relatives des uns et des autres.

D'autres cultures ont une appréhension très différente de l'adoption et l'érigent quasi en principe. Chez les Inuits, 40% des enfants ne vivent pas avec leurs parents géniteurs. Il est davantage question de dons d'enfants que d'abandons, et le terme d'adoption n'a pas non plus véritablement sa pertinence.

Modèle 7 : Les familles qui ont recours aux PMA

Avec l'avancée des techniques procréatives, la procréation est possible sans sexualité ou plus exactement sans rapport sexuel.

La procréation peut-être par exemple in vitro. Dans ce cas, les personnes qui peuvent avoir recours aux PMA sont des couples mariés ou non.

Cette différence d'accès à la parentalité relativement à l'adoption montre en fait l'évolution même des critères qui ici reconnaissent la priorité de la conjugalité sur la sexualité.

Dans le cas des PMA, nous pouvons bien sûr distinguer différents cas de figures : les membres d'un couple qui sont l'un et l'autre fertiles mais qui ne peuvent procréer sans recours à une assistance médicale, les couples dont un membre est stérile, ce qui nécessite de faire appel à un donneur de gamètes et les couples homosexuels qui par définition ne peuvent procréer ensemble.

Les situations sont donc graduelles et le recours à une assistance renvoie aussi à des écarts par rapport à la norme différentielle :

- ne pas pouvoir procréer
- recourir au don de sperme
- recourir au don d'ovocytes
- recourir à une gestation pour autrui.

Pour l'instant, la société française reconnaît le droit de recourir aux trois premières possibilités pour des couples qui, normalement, seraient en mesure d'avoir naturellement des enfants si leur santé le leur permettait.

Dans l'hypothèse d'un don de gamètes, il y a bien substitution d'un des parents.

Cette substitution est encadrée juridiquement par un acte gratuit et anonyme du côté du donneur, et par une discrétion laissée au couple quant à l'affirmation de cette substitution dans son entourage et en direction de l'enfant. Cette perspective n'est pas possible pour des couples lesbiens, comme si la fiction devait être d'une certaine manière réaliste. La possibilité de recourir à une gestation pour autrui est interdite aussi bien aux couples hétérosexuels, mariés ou non, qu'aux couples homosexuels. La question tient ici en partie à l'impossibilité de considérer cet acte comme gratuit et anonyme.

Avec les PMA, la sexualité procréatrice est différenciée de la conjugalité car l'un des parents est effectivement le géniteur quand l'autre ne l'est pas. Ce n'est pas le cas avec l'adoption où l'enfant a été d'une part conçu par deux adultes et a été adopté d'autre part par une personne ou un couple. De l'adoption à la PMA, un glissement s'opère sur les critères permettant de définir la paternité et la maternité.

J'observe ce même glissement du côté de l'homoparentalité pour laquelle le critère conjugal semble plus important aujourd'hui que le critère biologique, notamment du côté des pères. La coparentalité a de moins en moins de succès au profit de la gestation pour autrui, pourtant interdite.

Le critère biologique semble conserver pourtant une réelle importance pour déterminer le père d'un enfant puisque les nouvelles techniques permettent aussi de recourir à un test de paternité pour s'assurer ou remettre en cause la paternité d'un homme.

Ce que le mariage n'est plus en mesure d'assurer, le test le permet. Il s'agit d'un véritable virage anthropologique puisque du côté maternel en revanche, la maternité devient dans le même temps incertaine ou plurielle puisqu'il est possible de distinguer la donneuse d'ovocytes, de la femme qui porte l'enfant pour autrui et de la mère nourricière.

Conclusion

Etre un parent différent peut vouloir dire aussi bien se situer dans une configuration différente du couple père/mère/enfant et se situer en écart de la famille légitime. La famille légitime est étroitement intriquée avec la configuration de type père/mère/enfant et forme une unité. Les autres familles peuvent s'en écarter par deux voies, par la voie de la configuration qui pousse vers d'autres formes que celle de la conjugalité : monoparentale, recomposée ou homoparentale ; ou par la voie de la désintrinsication, de la dé-légitimation de la sexualité comme fondement de la parentalité : la famille naturelle, la famille adoptive, et la famille ayant recours à l'assistance médicale procréative. La famille homoparentale est celle qui remet en cause à la fois la configuration et le modèle procréatif, raison pour laquelle elle ne trouve aucune légitimité. Elle devra probablement emprunter le parcours allant de la famille naturelle (coparentalité) à la famille adoptive pour aboutir à la possibilité de recourir aux procréations médicalement assistées.

Un dernier mot sur la solidarité procréative.

Cette expression est de la philosophe Marie Gaille (2011). Nous voyons que nos sociétés justifient le fait de l'adoption internationale mais condamnent la gestation pour autrui, autrement dit acceptent qu'un enfant soit abandonné par des parents de pays pauvres pour des parents de pays riches mais refusent qu'il puisse être procréé avec l'intention de le donner. Il est probable que ce droit évoluera dans une société où les rapports entre les économies seront plus équitables. Je pense vous avoir montré qu'être un parent différent nécessite de situer cette différence par rapport à un modèle, modèle hérité et modèle contextualisé. Les critères d'écart à ce modèle évoluent sans que ce modèle n'évolue lui-même. Ce modèle subit cependant d'une part les évolutions sociales et d'autre part les avancées techniques. Les premières conduisent à une remise en cause du modèle conjugal tandis que les secondes conduisent à une remise en cause du modèle biologique. La déstabilisation du pilier « conjugal » conduit parfois à compter sur l'autre pilier « biologique » et vice versa. Ni conjugale, ni sexuelle, que peut devenir la famille ? C'est probablement la question que posent les familles homoparentales et à laquelle elles répondent dans leur diversité.

Bibliographie

- Gratton Emmanuel, *L'homoparentalité au masculin, le désir d'enfant contre l'ordre social*, PUF, 2008
- Memmi Albert, *Le buveur et l'amoureux, le prix de la dépendance*, Ed. Arléa, 1998
- Foucault Michel, *Histoire de la sexualité Tome 1 : La volonté de savoir*, Gallimard, 1976
- Flavigny Christian, « Le désir d'enfants des homosexuel(le)s », *Le journal des psychologues*, N° 195, 2002
- Denis Paul, « Inquiète paternité », *Revue française de psychanalyse*, N° 1, 2002
- Winter Jean-Paul, *Homoparenté*, Albin Michel, 2010
- Tort Michel, Homophobies psychanalytiques, *le Monde*, Le 15 octobre 1999
- Prokhoris Sabine, *Le sexe prescrit : la différence sexuelle en question*, Aubier, 2000
- Delaisi de Parceval Geneviève, Mariage homosexuel, est-ce le meilleur moyen de promouvoir la filiation ? *Télérama*, 19 mai 2004
- Singly François de, Descoutures Virginie, *La vie en famille homoparentale*, conférence, Nov 1999
- Iacob Marcela, *L'empire du ventre, pour une autre histoire de la maternité*, Fayard, 2004
- Gaille Marie, *Le désir d'enfant*, PUF, 2011

II. Les ateliers

Atelier 1: Collectivité et singularité

Tous semblables et tous différents... un accueil singulier

Halte-accueil « D'ici et de là » - Clichy sous Bois (93)

Valérie Boitiaux, responsable de la Halte-accueil
et **Marie-Claude Egry**, psychanalyste et accueillante

La halte-accueil « D'ici et de là » a ouvert ses portes à Clichy Sous Bois en 1996 et répond aux besoins des familles et en particulier des mères – pour certaines en grande précarité – de trouver un lieu où faire garder leur enfant de manière souple et en fonction de leur situation. « D'ici et de là » est un lieu géré par le Cerpe², à partir d'une expérience d'accueil parents-enfants, « Le square », inspirée de la « Maison verte ».

Le projet a été de garder l'idée fondamentale de soutenir la fonction parentale et d'avoir un « accueillant » différent chaque jour en plus des éducateurs de jeunes enfants. La halte est un espace de prévention et de socialisation, un lieu intermédiaire entre la famille et l'école, un sas où l'enfant et sa famille rencontrent des professionnels bienveillants, premiers représentants institutionnels de la culture du pays d'accueil.

Si la plupart des mères ne travaillent pas, confier leur enfant leur permet de reprendre un peu de temps pour elles après s'être consacrées à lui.

Les mères disent souvent que l'enfant est « trop collé » à elles et qu'elles viennent là pour qu'il « s'habitue avant l'école ». Depuis ces seize années d'existence, nous constatons que la halte-accueil est devenue un lieu de « passage »³ avant l'école où se construit l'étape suivante pour le jeune enfant et ses parents.

L'enfant y quitte le statut de tout-petit dans sa famille pour celui de petite fille ou de petit garçon parmi les autres.

Un père nous raconta que dans sa tradition, avant trois ans, l'enfant apprend les bases de la culture à travers la langue de sa famille. « Il fabrique son cartable, après il fera les études pour son avenir », disait ce père d'origine mauritanienne.

La famille prépare le cartable de l'enfant dans lequel il pourra mettre petit à petit les clés de la connaissance, de l'ouverture sur le monde extérieur et du lien avec la culture du pays où il vit. L'identité culturelle est envisagée, ici comme un processus qui suppose des compositions faites de plusieurs cultures et de plusieurs langues, la halte se situant du côté de la culture d'accueil mais aussi du lien entre la culture d'accueil et les cultures d'origine.

² Centre d'Etude et de Recherche sur la Petite Enfance, 52 rue Charles Tillon, Aubervilliers.

³ Le mot passage est pris dans le sens de rite de passage en anthropologie (Van Gennep).

Jouer, c'est recréer des compositions culturelles

Le lieu s'inspire à la fois de la pédagogie active et de la psychanalyse et tourne autour de deux axes : l'accueil des familles et l'accompagnement des enfants dans leur activité autonome.

La décoration du hall d'accueil est minutieusement réfléchi et ne comporte pas de symboles de fêtes religieuses mais marque les saisons.

L'espace est pensé et réfléchi en fonction des besoins spécifiques de l'enfant : un espace de jeux de manipulation, un autre de jeux moteurs, un espace pour les approches cognitives et un quatrième pour les livres à disposition avec un adulte prêt à raconter individuellement et à chacun une histoire. Il nous semble qu'il n'est pas nécessaire qu'un objet ou un jeu soit culturellement connoté pour que l'enfant recrée les situations qui lui sont familières. L'enfant peut jouer librement avec les jeux mis à sa disposition. Il trouve toutes sortes d'objets avec lesquels il imitera les gestes familiers. C'est l'enfant lui-même qui détourne l'objet pour le transformer : un morceau de tissu deviendra un « boubou », un lange ou un vêtement de poupée, il portera les petits paniers en paille sur la tête ou à la main selon son désir ou son appartenance culturelle.

Awa est arrivée à la halte à 13 mois, portée dans le dos de sa mère. Quand Awa était fatiguée, elle pouvait réclamer d'être portée par l'adulte de référence. Celui-ci lui proposait alors les bras, lui expliquant qu'elle ne savait pas faire aussi bien que sa maman, mais que cette dernière était d'accord pour cette manière de faire.

Aujourd'hui Awa a 30 mois et vient d'avoir un petit frère. Elle demande à l'éducatrice de lui attacher une poupée dans le dos avec le pagne qu'elle a trouvé dans le coin de déguisement. Elle soutient sa poupée avec ses deux mains et la secoue pour la bercer.

Le jeu symbolique a une place centrale dans la construction identitaire de l'enfant qui peut y manifester son appartenance culturelle.

Accueillir les familles : un travail de lien entre deux cultures

Chaque jour, c'est à un accueillant que revient la précieuse et délicate tâche de dire bonjour et prendre des nouvelles de chacun. Il n'y a pas d'ouverture automatique de la porte d'entrée, ni de caméra, afin que dès l'arrivée un échange puisse avoir lieu, dans une rencontre personnalisée avec un autre au visage humain. Les parents et l'enfant trouvent ainsi un premier espace de reconnaissance à l'extérieur de la famille, à travers le regard qui est porté sur eux et les mots qui leur sont adressés, regard qui le définit comme autre tout en le reliant à moi (Marie-Rose Moro 2002). Pour que le regard « humanise » il passe par un échange médiatisé par la parole. Ainsi, il sera associé à l'écoute et au dialogue et non à la domination ou à la soumission, comme c'est le cas chez les animaux sociaux⁴.

⁴ L'attention portée très tôt aux échanges bienveillants avec l'enfant et ses parents lors de l'accueil, contribue à la construction du sentiment d'identité et de lien social. C'est là un vecteur essentiel de la **prévention** de la violence à l'adolescence, lorsque l'on connaît la place critique occupée par le regard dans le déclenchement des passages à l'acte violent chez les adolescents aujourd'hui.

C'est un mode de communication et de reconnaissance, le regard maternel étant, selon Winnicott, le premier miroir dans lequel l'enfant peut s'identifier et se sentir exister (Winnicott, 1971).

Les accueillants offrent une présence en plus. Ils sont disponibles pour les parents, mais aussi pour l'enfant tant qu'il est encore relié au corps de sa mère. Cette disponibilité est un mélange de présence attentive et d'écoute discrète.

Elle ouvre à de multiples possibilités qui ne sont pas déterminées à l'avance, même lorsque les familles sont envoyées par la PMI ou l'ASE. Dans tous les cas, nous créons l'occasion d'une rencontre qui ne soit ni contraignante, ni stigmatisante, mais juste bienveillante.

Cela va de l'accueil parents-enfants, aux rencontres individuelles pour dénouer une histoire difficile ou à un bavardage avec plusieurs mères autour d'un café. Le temps de la séparation entre la mère et l'enfant n'est pas un temps institué, c'est lors de l'entrée à l'école qu'il le sera. C'est un temps propre à chaque dyade mère-enfant.

Pour certaines mères, la séparation peut se faire sans qu'elles en soient obligées, pour d'autres la réalité sociale l'impose, les cours, le travail ne peuvent pas attendre. Le temps de séparation se fait d'abord « en présence » (Dolto, 1985), sans jamais être modélisé. Il se déroule et évolue le plus naturellement possible. Nous avons constaté que ce sont les mères qui « savent » le mieux. C'est par un travail entre les éducatrices et les accueillantes que l'on parvient à accompagner chaque mère au plus près de ce qu'elle peut supporter et ainsi faciliter, et permettre la séparation.

La mère d'Ibrahim nous révéla dès le premier jour, que pour elle, tout avait été difficile avec son enfant, l'accouchement, la naissance, l'éloignement de la famille, le sommeil. « Les autres, disait-elle, elles en ont plusieurs, moi je sais pas comment elles font. Je ne dois pas être normale. » Son petit garçon ne restait avec personne d'autre qu'elle, elle le trouvait trop maigre, trop maladroit, s'excusait de chacun des ses gestes. A la halte, Ibrahim pouvait jouer, apaisé par la présence maternelle, non loin de lui, tout en se détachant d'elle. Après quelques semaines, Ibrahim dormait mieux à la maison. Une fois rassurée sur les compétences montrées par son enfant à la halte, elle s'éloigna pour rester dans l'espace d'accueil, parler avec l'accueillante ou donner des conseils à une autre mère. Quelquefois, elle partait pour être une bonne mère, comme les autres femmes de son pays. Mais elle revenait vite. Elle savait : « Voyez, il va pleurer, voyez, il n'est pas encore prêt. Je le connais. » Nous lui avons simplement dit : « Vous avez vu combien il est à l'aise, combien il apprécie de jouer ici. Quand vous aurez besoin de nous le confier et de partir quelques heures, nous serons avec lui, il ne sera pas seul. Mais rien ne vous y oblige. »

Le début de l'histoire de cette mère et de son enfant a été particulièrement douloureux et conflictuel par rapport aux modèles culturels et familiaux. D'autres amènent leur enfant parce que c'est la norme ou ont une représentation négative des mères qui laissent leur enfant à une femme étrangère. Mais quel que soit le temps de passage par la halte, nous constatons que cela aide l'enfant à vivre mieux, plus tard la séparation d'avec sa mère à l'école.

La maman d'Inès nous raconte comment son fils aîné est allé à l'école sans pleurs alors qu'il n'avait pas pu rester sans sa mère à la halte-accueil.

Nous avons observé que l'enfant (dont la mère ne lui parle que dans sa langue) nous manifeste son acceptation de rester et de jouer dans le lieu lorsqu'il nous dit « au revoir » en français.

Première allégeance à l'acceptation de la langue véhiculaire, le français. Cette première expérience de séparation en « présence » permet à l'enfant de s'approprier la décision de s'éloigner un peu de sa mère et puis ensuite de la quitter, à partir du moment où la mère ne souffre pas trop de cet éloignement.

Ce passage par la halte inaugure, non seulement les premières séparations d'avec la mère et la famille, mais bien souvent pour l'enfant et parfois même pour ses parents la première rencontre avec la langue et la culture françaises.

Cela permet à l'enfant et à ses parents de rencontrer « des français bienveillants », pour reprendre la formule de Claudie Chebolddaëff⁵.

Accueillir c'est en premier lieu s'intéresser à la personne qu'on accueille : de quel pays vient-elle ? Quelle langue parle-elle ?... Le savoir sur les autres cultures est très important pour tous les professionnels de la petite enfance. Il est essentiel de savoir qu'il existe dans les modes de maternage, de filiation et de transmission familiale, des particularités culturelles.

Tous les enfants sont reliés à leur mère par les gestes qui les soignent, les entourent, les portent, les bercent, tous apprennent à parler par la voix et la langue maternelles, tous apprennent à marcher, tous passent de la couche à l'apprentissage de la propreté.

La culture, elle, donne au geste une forme particulière qui s'inscrit très tôt dans le corps de l'enfant. Ce que Marcel Mauss appelle les « *techniques du corps* » (Mauss, 1934). Un enfant est donc relié à sa famille par mille gestes qui donnent à sa première construction une singularité, une forme et des caractéristiques culturelles.

Les mères et les pères racontent comment s'est passée la naissance, quelquefois les rites qui l'accompagnent. De même qu'ils disent la façon de les endormir, de les porter, de les consoler... On parle de l'allaitement, de la façon d'endormir l'enfant. Les différences entre les bébés filles et les bébés garçons, entre les aînés et les derniers, l'influence de la place dans la fratrie, de l'importance accordée aux filles ou aux garçons, des deuils familiaux, des ancêtres.

Les parents racontent comment ça se passe « chez eux ». Parfois ils disent « chez nous », un « chez nous » dans lequel il ne s'agit pas de chercher à entrer pour se sentir proche des familles. Chaque parent possède son « chez nous » qui construit les premières identifications. Et c'est à partir de ce territoire familial, cet ailleurs culturel que s'inscrivent et s'impriment les marques et les traces de l'identité de l'enfant.

Lorsque l'enfant vient avec sa famille, il sort de ce « chez nous » pour faire de nouvelles connaissances qui l'introduiront au monde extérieur à sa culture, à une deuxième culture que le lieu d'accueil représentera pour lui.

Nous apprenons des mères, dès lors que s'établit un lien de confiance avec une éducatrice ou un accueillant. Mais sans chercher pour autant ni à reproduire leur manière de faire, ni à parler la même langue qu'elles, si elles parlent tamoul, kabyle ou bambara à leur enfant.

Notre place est à l'extérieur de la sphère familiale, quelle que soit la culture d'origine de chaque professionnel.

⁵ Claudie Chebolddaëff est présidente du CERPE, co-fondatrice de la halte-accueil de Clichy-Sous-Bois et psychopédagogue.

La culture maternelle est inscrite dans les gestes et la langue et le seul fait de valoriser, de notre place, chaque culture familiale, sans la juger, permet le passage d'une culture à une autre, d'une culture première à une culture seconde.

Le premier espace de socialisation est celui de la famille, l'école répondant à la socialisation secondaire.

Mais bien avant l'école, l'enfant est en lien avec deux cultures (voire plus) différentes les unes des autres. La halte représente la culture d'accueil et un espace de reliance entre la culture d'origine et l'espace scolaire.

C'est une des raisons pour lesquelles l'accueil s'y déroule toujours dans la langue française. Même si l'intervention d'une personne bilingue aide à se comprendre au début, très vite, nous parvenons à ce que les échanges se fassent en français.

Et nous invitons les parents à parler français avec nous pour que ne se créent pas, par exemple, des espaces fermés entre mères qui parlent la même langue ou entre une professionnelle et une mère, empêchant toute autre rencontre.

Lors de l'inscription, la mère de Nadia ne parlait pas un mot de français. L'éducatrice référente parlant l'arabe, elle traduisit pour la mère ce que disait la directrice et inversement, pour faciliter le premier échange. Mais à son insu, par la suite, elle ne s'adressa plus qu'en arabe à Nadia et à sa maman, reconstituant avec elle une sorte de monade, une bulle linguistique et culturelle dont le reste de l'équipe était exclu.

Dans la plupart des cas, si l'éducatrice traduit la parole d'un parent, elle partage avec un tiers ce qui se dit. Le lieu d'accueil reste ainsi un lieu d'ouverture pour l'enfant et ses parents et non de repli. La halte occupe une place extérieure à la famille pour aider à la construction du processus d'identité culturelle. Ce travail de lien entre la culture familiale et la culture d'accueil est primordial pour la future intégration à l'école.

Le rite du cordon ombilical raconté par une des accueillantes est une métaphore culturelle sur la manière dont une mère, d'origine kabyle rapporte la transmission de la séparation. Pour chacun de ses enfants, sa propre mère récupérait le cordon ombilical pour aller le jeter par-dessus le mur de l'école primaire, pour que l'enfant devienne intelligent et réussisse ses études.

Ce rite de naissance et de séparation, familial ou culturel, montre la place accordée à l'école, lieu de connaissance et d'espoir, dans le désir des familles.

Conclusion

Le projet institutionnel de la halte-accueil a trois axes :

- **Le premier** consiste à permettre aux familles et à leurs enfants de se séparer sans souffrance inutile grâce à l'accompagnement de la mère par les accueillants et de l'enfant par la personne de référence.
- **Le deuxième** consiste à proposer aux familles et aux enfants une possibilité d'« acculturation douce », l'identité culturelle étant, de notre point de vue, une composition entre culture(s) familiale(s) et culture d'accueil.
- **Le troisième axe** est de préserver chez les enfants leurs sentiments de compétence, en leur proposant de choisir librement leurs activités dans un cadre ordonné et réfléchi.

La diversité dans le projet associatif

Association Petite enfance – Angers (49)
Isabelle Gannereau- Bondis, *directrice adjointe*
avec la participation dans les échanges
d'**Annie Lintanf**, **Anne Bertrand–Romé** et **Anne-Laure Marin**

Témoigner sur cette question de l'accueil de la diversité s'est révélé être une tâche nécessitant un véritable temps de réflexion. C'est en tant que Directrice adjointe de l'Association Petite Enfance à Angers que j'ai été conviée à cette journée. Il me fallait préciser ma pensée quant à l'accueil de la diversité.

Mais que signifie le respect de la diversité dans les modes d'accueil du jeune enfant ?

De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de diversité dans les structures de l'association Petite Enfance et en quoi l'association elle-même joue-t-elle un rôle dans cette question-là ?

Il me paraît important de faire un point de présentation bref sur l'association Petite Enfance. Elle fût créée en 1981 avec pour objet la promotion et le développement de lieux d'accueil de jeunes enfants. En 2012, l'association gère 20 lieux d'accueil de jeunes enfants avec 365 places du lundi au samedi, soit plus de 1600 familles accueillies, et un Relais Assistantes Maternelles. Elle emploie 144 professionnels.

L'évolution sociétale impacte l'engagement des bénévoles du secteur associatif. Toutefois, l'association conserve un dynamisme associatif fort par un engagement citoyen des bénévoles.

Afin de garantir la cohérence entre son fonctionnement et les évolutions sociétales, l'association reste vigilante sur les modalités de sa gouvernance, en maintenant une place aux personnes morales, aux membres fondateurs et anciens parents, ainsi qu'un engagement actif des parents utilisateurs, au sein de son conseil d'administration. Par ailleurs, la place du personnel encadrant au sein de l'association est essentielle, notamment parce qu'il est le garant du respect des valeurs de l'association. L'importance est également mise sur le soutien des professionnels dans la valorisation de leurs compétences individuelles.

L'association souhaite rester porteuse de projets, défendre et valoriser son savoir-faire et ses compétences auprès des institutions. Elle défend *des valeurs* au sein des lieux d'accueil, notamment :

- L'accueil des enfants et de leurs familles, dans leur diversité,
- L'éveil culturel et artistique du jeune enfant, comme une ouverture au monde,
- Une réflexion globale permanente sur la pédagogie, la conciliation des temps, l'égalité des chances, la lutte contre l'exclusion des enfants, des familles, l'éveil culturel, notamment avec des partenaires nationaux et locaux.
- L'implication du parent dans le lieu au travers d'ateliers,
- L'impulsion de l'émergence d'actions visant à la valorisation et à la promotion de la parentalité, à l'accompagnement des parents dans leur rôle de « parents-passeurs ».
- Le développement d'un partenariat de qualité et d'une démarche de co-construction avec une vigilance sur la proximité gestionnaire/ service/ territoire.
- Le développement d'un service d'accompagnement aux associations locales, afin de les soutenir dans la gestion associative ainsi qu'au montage de dossiers dans leur réponse aux appels d'offre des collectivités.

Comme nous pouvons le constater, l'association gère et anime des établissements d'accueil de jeunes enfants tant sur la ville que sur les communes et/ou communautés de communes environnantes. Ces structures sont situées dans des quartiers éclatés dans la ville, ou en milieu suburbain, voire rural, les réalités de fréquentation sont diverses. Les publics accueillis sont variés et différents d'un lieu à un autre.

Ceci nous amène à interroger la notion de diversité, qu'entend-on par ce terme ?

J'ai souhaité, pour préparer ce temps de témoignage, demander à des *professionnels de terrain* de partager avec moi leur réalité et leur réflexion, afin de donner à voir un reflet des préoccupations du quotidien dans les équipements.

Ce sujet recouvre une thématique importante pour l'association qui est souvent interpellée par les professionnels à propos de leur vécu de terrain et de problématiques spécifiques.

Ainsi, le débat est nécessaire en interne afin de préserver des valeurs portées par cette association en répondant aux besoins des enfants et des familles, tout en s'interrogeant sur la notion du « *comment* » et « *jusqu'où* » *accueille-t-on l'autre dans le respect de sa singularité, en gardant une vision du collectif* que représente le lieu d'accueil du jeune enfant. C'est en effet la question qui est ressortie des échanges avec les professionnels.

Parler de la diversité est bien évidemment une prise de position, par conséquent, c'est un point de vue en partie subjectif, puisque la diversité peut se comprendre de différentes manières selon l'endroit d'où l'on regarde. Cette notion peut faire appel à la représentation de la norme, puisque l'on est *différent de la « norme » dès lors que l'on s'inscrit dans une minorité*.

Lorsque l'on parle de diversité, on parle souvent de cultures ethniques, des différentes classes sociales, des enfants en situation de handicap, ne touche-t-on pas alors l'idée même de l'altérité ?

En questionnant la notion même de diversité avec les professionnels, nous avons repéré que ceux-ci font une *distinction entre ce qui se voit et ce qui ne se voit pas* de manière évidente.

Ainsi l'appartenance à une minorité nommée, l'existence d'une distance repérée face à la norme semble plus « facile » à appréhender pour les professionnels qui disent bénéficier *d'un partenariat existant*, souvent mobilisé et identifiable.

Tel que :

- Les associations de demandeurs d'asile pour les primo-arrivants, les travailleurs sociaux, les associations d'alphabétisation...
- Le C.A.M.P.S, les centres spécialisés ou autres services pour les enfants dont le handicap a été diagnostiqué en amont de l'arrivée dans la structure.

Ces accueils nécessitent souvent du temps, de la disponibilité, un travail de partenariat y compris avec les familles, mais le soutien semble mieux repéré par les professionnels de terrain, à l'association.

Toutefois la question de la diversité va bien au-delà de l'accueil des minorités. En effet, dans les structures de l'Association Petite Enfance, nous trouvons une mixité des publics. Une grande diversité n'est pas seulement source de difficultés mais aussi source *d'une très grande richesse*.

Elle permet d'avoir une plus large ouverture d'esprit, c'est un enrichissement personnel, professionnel, culturel.

Ainsi nous ne saurions résumer la diversité à l'accueil des minorités, puisque chaque être humain est singulier, issu d'une histoire familiale, avec un héritage culturel et social qui lui est propre et qui fait de lui un être unique. C'est dans cette singularité que nous nous efforçons de penser l'accueil de l'enfant.

Ainsi les pratiques éducatives familiales sont souvent en lien avec l'histoire des parents, leur origine sociale, ethnique ou/et culturelle.

En fonction de cet ancrage, les familles ont des attentes vis-à-vis des professionnels et de la façon dont ils vont s'occuper de leur enfant.

Chaque année des enfants sont accueillis dans les structures de l'Association petite enfance. Ils passent alors d'un monde familial au monde de la collectivité, aussi petite soit-elle.

Beaucoup de choses changent pour eux : les sons, la nourriture, la manière d'être portés, d'être endormis.

Un véritable défi d'adaptation pour les enfants, les parents, les professionnels qui doivent faire preuve de capacités à élaborer des propositions pour que chacun se sente en sécurité, accueilli dans le respect de ses particularités, tout en veillant à l'harmonie de la vie du groupe.

Les professionnels ont donc à répondre à ces multiples attentes tout en veillant à la cohérence éducative dans le lieu et à un bien vivre ensemble.

Il y a quelques mois les responsables des équipements ont interpellé l'Association afin que celle-ci, par le biais de son conseil d'administration, se positionne face aux demandes variées des parents quant à l'alimentation des enfants.

- sans gluten,
- sans porc,
- sans lait,
- sans viande ou viande hallal uniquement,
- un lait identique à celui de la maison pour les biberons.

Autant de demandes des parents qui, si elles sont légitimes, rendent complexe la gestion du repas et peuvent interroger un projet pédagogique qui vise à un temps de repas porteur de partage, de plaisir, de socialisation.

Le bureau de l'APE a donc décidé de réfléchir à un fonctionnement qui puisse être respectueux des choix des familles tout en tenant compte de la faisabilité des requêtes et du projet d'accompagnement des enfants, dans le cadre d'un collectif d'enfants.

Il a donc été donné aux responsables une trame contenant l'ensemble des questions à aborder lors d'un échange avec les parents et les professionnels de chaque structure. Une soirée de débat était prévue dans l'ensemble des équipements « petite enfance », sur les questions d'alimentation, tant d'un point de vue idéologique, de santé, que religieux. En effet, il s'agissait d'élargir la discussion à l'ensemble des situations rencontrées par les professionnels.

Les parents délégués étaient chargés de rapporter les éléments de réflexion dégagés dans l'équipement qui accueillait leur enfant. Les échanges ont alors eu lieu en conseil d'administration.

Les points de vue selon les lieux se sont révélés être différents, mais les parents délégués étaient unanimes sur le maintien du lait spécifique à chaque enfant, une façon de faire du lien avec le vécu de la maison.

Il a aussi été décidé qu'un menu collectif unique serait proposé (sauf sur avis médical) avec la possibilité de supprimer certaines protéines à la demande, sans compensation systématique.

Cependant, un positionnement pédagogique est envisagé, tout comme pour les questions ayant trait à la propreté, le sommeil, avec la possibilité d'aménager la réponse à la demande familiale selon la façon dont l'enfant vit ce temps de repas collectif, après concertation et décision conjointe avec la famille.

Il n'est en aucun cas question de dire ce qui est bien ou non, mais juste de voir si cela est adapté ou non à la vie dans la structure.

L'association est convaincue de l'importance de la continuité entre la vie familiale et un accueil individualisé, néanmoins il a semblé important au conseil d'administration de prendre en considération la réalité d'un accueil collectif, et de préserver à la fois :

→ **L'accueil au quotidien** : Dans le cadre de la collectivité l'enfant est accueilli dans le respect de son individualité, de son rythme, de ses besoins...

Chaque enfant est accueilli dans son lien de filiation. L'institution se doit d'être vigilante à toujours préserver le lien de l'enfant avec ses parents. Les professionnels sont les garants de la qualité de cet accueil.

→ **Le repas** : Chaque enfant a un rythme qui lui est propre dans l'acquisition de son autonomie autour du repas. La valeur fondamentale proposée est liée à la notion de plaisir (plaisir de la relation, plaisir de manger, plaisir de découvrir les aliments....).

Dans cet exemple, à propos de l'alimentation, nous voyons comment l'association peut être amenée à se positionner pour soutenir les professionnels dans leur action auprès des familles, tout en veillant à l'accueil de tous.

La question du respect de la diversité fait converger la réflexion, des professionnels, des parents membres du conseil d'administration, de la direction et du pôle pédagogique de l'association.

Nous constatons qu'il y a un projet commun qui sous-tend les décisions et l'action, c'est celui de l'intégration de l'enfant.

En effet, nous avons à cœur d'accompagner chaque enfant, en ouvrant un champ « du possible » vers le collectif : d'abord au sein d'un groupe d'enfants, puis au sein de la société dans laquelle l'enfant aura à vivre ensuite.

En même temps que les enfants apprivoisent petit à petit la dimension collective, les parents peuvent découvrir les fonctionnements, les règles, les codes de la structure, mais parfois plus largement de la société dans laquelle ils arrivent.

Il y a une importance majeure à décentrer sa vision du monde afin d'accueillir l'autre dans sa singularité car, ainsi que nous le dit Cohen Emerique il est difficile de comprendre « le différent de soi » pour arriver à une tolérance à la diversité culturelle.

Cet auteur écrit que cette tolérance « n'est pas le fort de l'humanité comme l'histoire contemporaine et l'actualité nous le prouvent chaque jour. C'est un chemin long et difficile qui doit s'apprendre. C'est une construction et non un acquis d'emblée, qui se développe progressivement soit depuis l'enfance par une éducation familiale très ouverte, soit par une formation spécifique à l'âge adulte ».

Il s'agit là d'un apprentissage complexe car s'il est passionnant puisqu'enrichissant, il éveille également des résistances par les changements qu'il suppose dans la façon de voir et de faire.

D'une part, cet apprentissage, ouvre à de nouveaux univers donc nous enrichit, et d'autre part il nous incite à des pratiques novatrices et nous fait accéder à la connaissance de nous-mêmes.

« Cet apprentissage, implique non seulement une découverte de l'autre dans sa différence, mais aussi une découverte de soi, une conscience de soi en tant qu'être de culture ou de sous-cultures avec ses codes, ses valeurs, ses modèles de par ses différentes appartenances professionnelles et institutionnelles. »

Nous ne pouvons, nous ouvrir à la diversité culturelle que dans la mesure où nous connaissons notre propre culture et savons comment nous l'avons intériorisée en fonction de notre vie personnelle, de notre histoire.

En un mot, la tolérance, la compréhension de l'autre différent, passe toujours par la découverte de sa propre identité sociale, culturelle et professionnelle.

Cette connaissance de soi est généralement une voie vers la compréhension de l'altérité, elle se fait par la connaissance de sa propre culture.

La formation des professionnels, les échanges, sont les axes essentiels empruntés par l'Association dans le but de soutenir l'action des professionnels et de favoriser l'accueil des enfants, quels qu'ils soient, pour œuvrer à leur épanouissement.

Selon le temps disponible seront évoqués :

- L'accueil spécifique des enfants de saisonniers (POM).
- Le Journal interne à l'attention des professionnels (outils de formation).

Le mur des familles
Grenoble (38)
Nicole Chalmet, directrice d'EAJE

Avant d'introduire...

Suite à un questionnement des équipes en 2010, le CCAS nous a proposé une formation-action sur la diversité culturelle et sociale. Une partie des équipes du Sud de la Ville avait déjà été formée sur cette question et le Plan Action du CCAS de Grenoble en a fait un des ses objectifs pour 2010-2014. Cette formation a été menée avec l'IFTS d'Echirolles et plus particulièrement Mme Bonnabesse, ainsi que l'ACCEPP 38.

L'établissement du Jardin de Ville est en plein centre ville et il est le reflet de la très grande diversité culturelle et sociale du quartier.

En effet, pas moins d'une vingtaine de nationalités se côtoient (tous les continents sont représentés sauf l'Océanie).

Dans le secteur de la Ville, on ne compte pas moins de 5 hôtels sociaux ainsi qu'un centre d'hébergement à deux pas de notre structure.

Il est important aussi de souligner que la diversité sociale est aussi impulsée par la politique Petite Enfance de la Ville : dans le règlement de fonctionnement parmi les critères d'attribution, les familles sans emploi et/ou à très faibles revenus sont admises dans les établissements de la Ville.

En automne dernier, nous avons choisi pour inclure les familles dans notre réflexion de construire un mur des familles.

Ce mur est constitué de photos de famille que chacun nous apporte et qui représente la famille de l'enfant accueilli. Chacun étant libre d'apporter une ou plusieurs photos. Pourquoi ce choix ? Qu'est-ce-que cette action a apporté à notre travail ? Comment celui-ci est utilisé ? Où en sommes-nous aujourd'hui ? Quelles évolutions ? Quelles difficultés avons-nous rencontrées?

L'enjeu de cette formation était de modifier la posture des professionnelles face à la question de l'accueil de la diversité et de la place des parents.

Faire comprendre aux équipes que cette diversité est une richesse pour l'enfant.

Le mur des familles est perçu comme un levier qui aide à la coéducation.

Au quotidien, c'est un moyen de donner une place à chaque enfant quel que soit son accueil sous contrat ou en accueil occasionnel.

I. Introduction

L'établissement du Jardin de Ville fait partie des 33 équipements Petite Enfance de la ville de Grenoble gérés par le CCAS. De 2010 à 2012, nous avons fait partie des 10 établissements qui ont bénéficié d'une formation-action sur le thème de la diversité culturelle et sociale.

Nous étions déjà en réflexion sur l'accueil et le respect de la diversité au sein de notre équipe.

Comment prendre en compte chaque famille dans sa singularité?

Comment faire cohabiter le respect de l'individualité de l'enfant et la notion de collectivité ?

Nous avons accueilli une vingtaine de nationalités différentes en 2011 et la population accueillie est le reflet de la très grande diversité sociale du quartier.

A l'automne dernier, nous avons décidé de nous "lancer" dans la construction du mur des familles. C'était une façon de faire participer les parents à cette réflexion sur ce thème de diversité culturelle et sociale.

Pourquoi ce choix?

Qu'est-ce-que cette action a apporté à notre travail?

Où en sommes-nous aujourd'hui?

II. La diversité est autour de nous

Diversité de l'équipe professionnelle (ne parle-t-on pas de complémentarité dans une équipe ?), diversité dans la composition des familles, diversité avec l'accueil d'enfants différents, de parents différents, venant d'autres pays.

Comment accueillir chacun pour vivre ensemble?

Le mur des familles est **un outil**.

La construction du mur des familles a commencé lors d'une réunion de parents où chacun était convié à apporter des photos qui représentaient sa famille.

Lors de cette soirée, les parents se sont exprimés et nous ont dit pourquoi ils avaient fait tel ou tel choix.

Puis les photos ont été collées par les parents eux-mêmes (aidés quelquefois des grands frères et sœurs de l'enfant accueilli à la crèche) sur des cartons de couleurs puis annotées et enfin plastifiées avant d'être installées sur les murs du hall d'entrée.

III. Les enjeux

Ce travail nous permet de :

- donner une place à chaque famille, à chaque enfant quels que soient son mode d'accueil et son temps d'accueil,
- aider à tisser une relation de confiance qui permet un accueil de qualité dans le souci de la continuité entre la maison et la crèche,
- s'intéresser à l'autre, "l'accueillir" pour favoriser l'épanouissement de l'enfant : pour que celui-ci soit fier de ses racines,
- poser des mots sur la différence avec les enfants pour qu'ils en prennent conscience et ainsi deviennent les Citoyens de demain,
- aider le personnel à modifier son positionnement professionnel pour accueillir chacun (enfant, parent, stagiaire, remplaçante, nouveau personnel) sans a priori négatifs qui viendraient parasiter la relation,
- appuyer le travail des professionnels dans la coparentalité autour de l'enfant.

IV. Où en sommes-nous aujourd'hui ?

Une partie des enfants de l'an dernier sont partis à l'école, cependant le mur des familles ne cesse de "grandir".

L'équipe a intégré cet outil et il apparaît dans le projet pédagogique :

- J'explique aux parents pourquoi ce mur. Les parents sont rarement opposés à cette idée et s'en emparent très vite.

Comment il est utilisé ?

- De façon spontanée par les enfants qui se groupent devant les photos (souvent celle du copain) et commentent ou bien recherchent celle d'un tel ou d'un tel.
- Comme une activité à part entière où l'adulte va accompagner l'enfant dans le langage autour de ce support.
- Lorsque l'enfant est triste ou réclame ses parents: souvent il est apaisé lorsque nous allons devant les photos.
- Par les parents qui peuvent ainsi repérer les copains qui jouent avec leur enfant. Certains utilisent ce temps comme un rituel du matin : on cherche les photos, on les commente ensemble puis le parent part au travail.

Les difficultés matérielles

Il a fallu désigner une personne référente dans chaque unité pour s'occuper des nouvelles photos qui arrivent (recueillir les commentaires ; plastifier).

Nous avons dû repenser le système car les plus petits arrachaient les photos et "mangeaient" la patafix qui servait à les fixer au mur.

Nous allons poser des plaques de plexiglass dessus.

Les questionnements

Comment mobiliser les parents qui n'apportent pas d'eux-mêmes ? Ils sont sollicités par leurs enfants, sinon la personne de l'unité en charge du projet leur en parle.

D'autres questions arrivent au fur et à mesure :

- comme celle qui est venue sur des parents qui se sont séparés depuis la constitution du panneau. Doit-on le changer? Modifier du fait que dorénavant l'enfant est une semaine avec papa et une autre avec maman?
- Le fait que lorsque les parents sont séparés, il faille parler de ces photos aux deux parents qui peuvent, à travers cela, montrer leur rivalité (plus de photos pour l'un ou une immense pour l'autre).
- La gestion de photos des enfants partis (salle de bain).
- Le changement de photos car les parents trouvent que l'enfant a grandi et ne se reconnaît plus.

Conclusion

Le mur des familles est un outil qui nous permet de faire participer les parents au sein de l'établissement, cependant celui-ci est l'un des nombreux moyens que nous mettons en œuvre pour travailler dans la coéducation.

La diversité culturelle a aussi été réfléchi à travers l'accueil de la pluralité des langues dans une structure Petite Enfance avec notamment l'accompagnement d'un étudiant de l'IFTS qui avait choisi ce sujet pour son dossier.

C'est, aussi, dès cette fin d'année le début d'une formation "Parler Bambin" qui vise à réduire les difficultés de langage des "petits parleurs", souvent issus des milieux défavorisés, pour qu'ils puissent aborder l'école avec un niveau de langage nécessaire à la bonne acquisition des apprentissages scolaires.

Atelier 2 : Accueil et accessibilité

Expérience de l'institution Al Ghizlane Addahabia

Kénitra - Maroc

Niama Bentouimou, directrice

Introduction

Le législateur marocain a défini la Personne Handicapée comme suit :

"Est considérée comme handicapée au sens de la présente loi, toute personne se trouvant dans un état d'incapacité ou de gêne permanent ou occasionnel résultant d'une déficience ou d'une inaptitude l'empêchant d'accomplir ses fonctions vitales, sans distinction entre handicapés de naissance et ceux souffrant d'un handicap acquis"

Article 2 de la loi 07-92 relative à la protection sociale des personnes handicapées.

Depuis l'intronisation de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, le Maroc connaît une phase de changement profond dans tous les domaines et surtout dans ceux liés au progrès social touchant les personnes en situation de handicap qui nous intéressent plus particulièrement.

L'intérêt royal pour cette tranche de la population en situation de handicap a insufflé une nouvelle dynamique visant l'assistance à ces personnes, l'incitation à leur insertion professionnelle et la promotion des activités génératrices de revenus ainsi que la contribution de l'Etat à la mise en place et au fonctionnement des structures d'accueil spécifiques et l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants porteurs de handicap.

Nous avons ainsi assisté à la création du Haut-Commissariat aux Personnes Handicapées en 1994, *Décret N°2-94-201 du 13 hijra 1414 (24 mai 1994)* ce qui a marqué un tournant décisif dans la politique gouvernementale quant à la reconnaissance du statut des personnes en situation de handicap et à la nécessité de leur intégration sociale. En 1998, ce dispositif a été renforcé d'une part par la nomination d'un Ministre Chargé de la Condition de la Femme, de la Protection de la Famille et de l'Enfance et l'Intégration des Handicapés et d'autre part par la création du Secrétariat d'Etat Chargé de la Famille, de la Solidarité et de l'Action Sociale.

En 2004, pour la première fois, le Secrétariat d'Etat en question a réalisé une enquête nationale sur le handicap dans notre pays. Il a opéré sur un échantillon représentatif de la population de plus de 54.000 personnes construit sur la base d'un sondage des districts de Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2004 élaboré par le Haut-Commissariat au Plan.

Selon les résultats de cette enquête 5,12% de la population marocaine est en situation de handicap, soit environ 1 430 000 personnes. 58,8% vit en milieu urbain et 41,2% en milieu rural.

La répartition des déficiences a permis de dégager les chiffres suivants : 45,6% présentent une seule déficience, 54,4% ont plusieurs déficiences, 51,9% ont des déficiences motrices, 31,8% métaboliques ou viscérales (*maladie cardiovasculaires, diabète...*), 28,8% visuelles, 25,8% touchent la parole et le langage, 23% des déficiences sont psychiques ou mentales, 14,3% auditives et 4,7% sont esthétiques.

La prévalence du handicap au Maroc augmente avec l'âge : elle est de 2,5% pour la tranche d'âges 0-14 ans, de 4,5% pour les 15-59 ans et de 20,5% pour les personnes de 60 ans et plus. Lors de l'enquête, 32% des enfants en situation de handicap entre 4 et 15 ans étaient scolarisés. Malheureusement, les types de handicaps n'ont pas été mentionnés. Nous pensons qu'il aurait été intéressant de connaître quels sont les types de handicaps qui ont pu être intégrés à l'école et quelles sont les mesures de prises en charge particulières qui ont été mises en œuvre pour les accueillir.

Si nous retenons le taux de 96,6% comme étant le chiffre officiel⁶ de scolarisation des enfants de 6 à 11 ans et 69,3% comme étant celui des enfants de 12 à 14 ans, le taux de scolarisation des enfants en situation de handicap de 6-11 ans est pratiquement trois fois inférieur à celui des enfants dits 'normaux' et deux fois inférieur chez les 12 à 14 ans. Pour les personnes en situation de handicap de plus de 15 ans, seulement 29% ont pu bénéficier d'une scolarité.

Cette étude a dégagé une multitude de données qui ont permis l'élaboration du Plan d'action 2007-2012 ciblant, entre autres, l'amélioration de l'éducation des enfants handicapés.

Aujourd'hui, le nouveau gouvernement semble maintenir l'intérêt pour cette population, selon des sources ministérielles, le Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social s'apprête à sous-traiter l'élaboration d'une nouvelle enquête sur les personnes handicapées, dans l'objectif de mettre à jour les bases de données statistiques quantitatives et qualitatives du handicap au Maroc.

Les nouveaux chiffres permettront ainsi de déterminer une nouvelle stratégie.

En 2006, dans l'objectif d'encourager la scolarisation des enfants handicapés, le Secrétariat d'Etat Chargé de la Famille, de la Solidarité de la femme et de l'Action Sociale a signé une convention quadripartite avec le Ministère de l'Education Nationale, le Ministère de la Santé et la Fondation Mohammed V pour la solidarité, sous la présidence effective de Sa Majesté le Roi. Cette convention vise, entre autres, la création de 200 classes intégrées annuellement. Nous pensons que l'inscription de ce projet de scolarisation dans cette dimension pluridisciplinaire est nécessaire pour sa réussite, dans la mesure où une prise en charge purement pédagogique sera vouée à l'échec.

Le Ministère de l'Education Nationale offre 185 classes à destination des enfants handicapés dans les écoles publiques, sur 48 sites différents concentrés principalement dans les grandes villes.

⁶ Données concernant l'année scolaire 2003 / 2004. Source : entretien avec le responsable de l'intégration scolaire des jeunes en situation de handicap du Ministère de l'Education Nationale.

247 classes seront ouvertes par la suite dans le cadre des écoles ordinaires dont 176 à destination des handicapés mentaux et 71 pour les enfants malentendants⁷. Seuls 2 093 élèves sur les 230 000 recensés pourraient bénéficier du droit d'accès à l'école.

Cependant, selon le Plan d'action 2008-2012, le taux de scolarisation des enfants handicapés sera porté à 45 % en 2009 et à 70 % en 2012. A notre connaissance, aujourd'hui, il n'y a pas encore de données officielles sur l'évaluation des réalisations de ce plan d'action.

Dans un tel contexte, la scolarisation des enfants handicapés constitue un véritable défi pour notre pays, sachant que le secteur de l'enseignement souffre de nombreux dysfonctionnements profonds⁸ pour l'éducation et la formation des enfants dits « normaux ». Il semble logique que l'adaptation de ce système défectueux à des besoins particuliers d'enfants déficients présente des difficultés majeures.

Cependant, cette situation ne réduit en rien les efforts d'intégration de ces enfants en milieu scolaire ordinaire ; bien que ces tentatives demeurent sporadiques et fort réduites au vu de l'ampleur de la demande des familles, sans cesse croissante. Nous pensons que les parents prennent de plus en plus conscience que la scolarisation de leur enfant déficient est une garantie pour son intégration sociale et professionnelle future.

Dans ce qui suit, nous présenterons le Projet Groupe d'Enfants en Intégration Scolaire Al Ghizlane (*GEIS Al Ghizlane*).

L'Institution AL Ghizlane Addahabia est une école privée pionnière dans le domaine de l'intégration des enfants handicapés, elle a accueilli le premier enfant déficient en 1988, déjà. Aujourd'hui, ce projet est tout à fait à l'ordre du jour et coïncide parfaitement avec la vision actuelle de l'Etat.

Les objectifs du projet GEIS Al Ghizlane s'inscrivent dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement liés à la problématique de l'accueil et de l'accompagnement particulier de l'enfant handicapé, jugé « scolarisable » par les spécialistes, dans ses apprentissages scolaires et son adaptation à l'environnement de l'école ordinaire.

Cet article mettra aussi l'accent sur les particularités du préscolaire qui en font un environnement favorable à l'intégration des enfants déficients.

⁷ Propos de M. Khellaf, directeur des Affaires Scolaires, de la Coordination et des Etudes Interdisciplinaires au Ministère de l'Education Nationale, Al Maghrébia, 15/03/2007

⁸ Rapport d'évaluation du Conseil Supérieur de l'Enseignement, Avril 2008

I- Présentation du Projet GEIS Al Ghizlane

1- Objectifs principaux du projet

Les objectifs principaux du projet s'articulent autour de 3 axes :

- a. Participation active à l'effort national de l'amélioration des conditions d'accueil de l'enfant handicapé en milieu scolaire ordinaire.
- b. Participation active à la reconnaissance du droit d'accès de l'enfant handicapé à l'école ordinaire.
- c. Expérimentation et mise en œuvre d'un dispositif de prise en charge de l'école ordinaire adapté aux besoins particuliers de l'enfant handicapé

Pour atteindre ces objectifs, le projet s'appuie sur les éléments stratégiques suivants :

- La capitalisation des résultats des différentes expériences réalisées depuis 1988 liées à la stratégie d'accueil, d'accompagnement et de prise en charge des enfants handicapés dans le respect de leur différence.
- La formation et l'accompagnement des éducateurs coordonnateurs pour le suivi des projets individualisés des enfants intégrés.
- La formation et l'accompagnement des enseignants des classes ordinaires pour l'accueil des enfants handicapés.
- L'adaptation des actions pédagogiques aux besoins spécifiques de l'enfant handicapé.

La sensibilisation des enfants dits « normaux » et de leur famille pour être des participants actifs et positifs du projet.

- Ouverture et enrichissement du projet par l'ouverture et l'échange avec des professionnels spécialisés dans le domaine du handicap et de la recherche scientifique et pédagogique.

2- Lieu d'implantation du projet

Le projet GEIS Al Ghizlane s'est développé dans l'Institution Al Ghizlane Addahabia, établissement privé pour l'éducation et l'enseignement⁹. Cette institution a ouvert ses portes en 1985 et assure aujourd'hui la scolarité dans les niveaux Préscolaire, Primaire, Collège et Lycée.

Dès 1988, Leila ZAKI fondatrice et directrice générale de l'institution, grâce à son expérience de plus de vingt années dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, a su adapter la vision pédagogique globale de son établissement aux spécificités des enfants handicapés et a accueilli le premier enfant, Infirmes Moteur Cérébral. Dès le départ, les actions pédagogiques ont été soutenues par une équipe de spécialistes constituée d'un pédopsychiatre, un psychomotricien, un orthophoniste et un psychologue. En 2012, nous comptons 72 enfants qui ont profité de ce projet (50 garçons et 22 filles).

⁹ Institution Al Ghizlane Addahabia, 53 Impasse Rue Ichbilia, Kénitra, Maroc – Tél : 05 37 37 11 09

Comme toute action pionnière, les débuts ont été difficiles et nécessitaient à la fois courage et ténacité. La mise en place du projet rencontrait des résistances aussi bien internes provenant du personnel enseignant et des élèves qu'externes découlant des parents et de la concurrence.

Pour le personnel enseignant, l'enfant handicapé représentait un frein à la bonne marche de la classe et une source de perte de temps et de perturbation pour les autres élèves. Pour les élèves, non habitués au respect de la différence, lier amitié avec un camarade sans s'arrêter à son aspect physique ou à son comportement parfois inadapté ou encore à sa manière de communiquer, était difficile.

Quant aux parents, pour eux l'école privée est synonyme d'excellence et de prestige social. La présence d'enfants handicapés, aux côtés de leur progéniture, les dérangeait et ébranlait leurs représentations. Pour les écoles privées concurrentes, ce projet constituait une opportunité pour porter atteinte à l'image de marque de l'établissement et un angle d'attaque, certes déloyal, pour confirmer les préjugés et attirer les parents.

Aujourd'hui, bon nombre de ces préjugés ont été dépassés mais malgré la persévérance des porteurs de ce projet et les actions de sensibilisation menées pour dissiper les craintes, certains parents continuent à quitter l'établissement dès que leur enfant leur raconte un comportement inadapté d'un camarade handicapé ou refusent de s'y inscrire du fait qu'ils demeurent attachés à leurs représentations erronées et angoissés par le handicap perçu à l'image d'une maladie contagieuse qui pourrait toucher leur enfant et réduire son intelligence.

La déficience « renvoie à des craintes profondes et archaïques de voir son corps et son être atteints, réduits, limités par une angoisse extérieure. Elle est ce que l'on ne veut pas avoir. Aussi est-il normal que pour résister à l'angoisse primaire qu'elle provoque, les sujets non atteints cherchent volontairement à la mettre à distance »¹⁰.

Malgré toutes ces années d'expérience dans l'intégration scolaire des handicapés, chaque début d'année nécessite de la part de l'équipe administrative et pédagogique une attention particulière auprès des nouvelles familles, afin de les rassurer quant à la qualité de l'enseignement dispensé à leur enfant 'normal'.

De plus, nous veillons particulièrement à l'accompagnement des nouveaux pour les aider à s'imprégner de l'ambiance particulière de cet établissement, bâtie sur le respect de l'autre et l'acceptation de la différence, non pas comme un principe théorique mais en tant que réalité vécue au quotidien.

¹⁰ Griffon, P. (1985), Déficiences visuelles : pour une meilleure intégration, CTNERHI, Paris, p. 88.

II- Dispositif d'accueil

1- Les bénéficiaires du projet

Le projet est ouvert, dans la mesure des places disponibles, aux enfants handicapés qui sont jugés « scolarisables » par les spécialistes mais qui, du fait de leur déficience, ne peuvent pas suivre un cursus normal.

A ce niveau, la direction du projet doit faire preuve d'objectivité et de réalisme pour sélectionner les bénéficiaires du projet. Tous les enfants handicapés ne peuvent, malheureusement, pas être intégrés dans le cadre de ce projet dans la mesure où, d'une part, le nombre de places disponibles est limité et, d'autre part, il faut tenir compte des limites de l'école ordinaire face aux handicaps. Ainsi, il faut, pour chaque cas, avoir des réponses pour de nombreuses questions du genre :

Que peut gagner tel enfant à être intégré chez nous ? Il est clair que tous les enfants handicapés gagneraient à être intégrés dans une école, ne serait-ce que pour leur socialisation et pour le plaisir d'être avec d'autres enfants. Mais pour le projet GEIS Al Ghizlane, la socialisation n'est pas une finalité en soit, elle n'est qu'un objectif parmi d'autres qui sont eux liés aux apprentissages scolaires. En d'autres termes, ne seront admis que les enfants porteurs de déficiences qui n'entravent pas l'acquisition, au moins des apprentissages scolaires de base à savoir apprendre à lire, à écrire et à compter. L'école ne doit, en aucun cas, se substituer à un centre de soins spécialisés. Il convient tout de même de souligner que certaines ONG proposent la garde des enfants handicapés, dans l'objectif de les socialiser et leur offre un dispositif de prise en charge plutôt axé sur le développement psychologique, sensoriel et psychomoteur.

Pour la réussite de notre projet, nous devons garder à l'esprit que nous sommes un établissement scolaire ordinaire et que notre mission est l'éducation et la formation de jeunes enfants. Dans la majorité des cas, les enfants souffrant de déficience n'ont pas de temps à perdre dans la mesure où une rééducation retardée pourrait être lourde de conséquences sur leur devenir. De ce fait, il est important de se demander : **est-ce que le fait de privilégier les apprentissages scolaires plutôt qu'une prise en charge spécialisée est la bonne décision ?**

Toujours avec l'idée de bien cerner le profil de l'enfant par rapport aux réalités de l'école ordinaire et aux limites du projet GEIS Al Ghizlane, nous nous demandons aussi : **est-ce que nous avons les moyens pour aider cet enfant en termes de connaissance de son handicap, de formation, de ressources humaines et matérielles ?** De ce fait, nous veillons à avoir des entretiens clairs et sérieux avec les spécialistes, pour bien comprendre chaque cas et voir si nous pouvons lui proposer un dispositif pédagogique personnalisé. Nous nous sommes rendu compte que derrière un même nom désignant un handicap se cache en fait un enfant unique et une famille particulière. Il est donc important de ne pas s'arrêter au seul nom du handicap et à sa description médicale, mais il faut prendre le temps de rencontrer l'enfant et sa famille et connaître les difficultés réelles et le potentiel de chacun d'eux.

Nous sommes parfaitement convaincus que le fait d'ouvrir l'école aux enfants handicapés n'est que justice sociale et reconnaissance de leur droit à la scolarisation mais au nom de cette même justice et de ce même droit, nous nous devons de préserver l'école pour les autres enfants dits « normaux ».

Il faut de ce fait veiller à ce que ces derniers puissent apprendre dans le calme et dans des conditions optimales, d'autant plus que nous sommes un établissement privé et que nous devons maintenir un niveau de performance et de rendement à la hauteur des attentes des parents qui « paient » nos services et nous font confiance. De plus, nous opérons dans un secteur sensible, à forte compétitivité et nous nous devons d'entretenir notre image de marque par nos résultats et la réussite de tous les enfants. Ainsi, nous nous posons, à juste titre, la question suivante : **est-ce que le comportement de l'enfant à intégrer est suffisamment stable pour vivre dans une classe sans « trop » perturber le calme et la bonne marche des cours ?** Notre longue expérience dans le domaine de l'enseignement nous a démontré que même un enfant dit « normal » est capable, parfois, d'avoir un comportement violent ou perturbateur et cela crée rarement une inquiétude chez les parents. Cependant, pour les enfants connus pour leur statut d'enfants intégrés on a l'impression qu'ils sont sans cesse jaugés par les autres parents et au moindre comportement inadapté, ils réagissent et viennent demander des explications. C'est dire qu'au niveau de l'administration, il faut demeurer vigilant, être à l'écoute des parents et toujours prendre le temps de les sécuriser, de les mettre en confiance et de leur apporter des éléments de réponse clairs et convaincants.

Toujours par rapport au degré d'adaptation du comportement de l'enfant et de ses besoins spécifiques et sous les conseils avisés des spécialistes, il est important de déterminer **si l'enfant a besoin ou non d'une Accompagnatrice Vie Scolaire (AVS) ?** La présence de l'AVS aux côtés de l'enfant peut, dans certains cas, être une condition sine qua non de son intégration. Lorsque sa présence est préconisée, son rôle est de soutenir l'enfant et lui venir en aide aussi bien pour son intégration que pour son accompagnement dans les apprentissages scolaires ou spécialisés. De même, l'AVS peut seconder l'enseignant en classe et lui faciliter la relation avec l'enfant. L'AVS peut aussi faire sortir l'enfant si son comportement perturbe la classe ou encore si un travail individualisé est plus intéressant pour lui.

Les parents constituent un pilier fondamental du projet d'intégration. Il est donc impératif de savoir : **est-ce qu'ils sont motivés et engagés dans le projet de leur enfant ?** Il est clair que sans leur implication, aucune intégration n'est possible. Ils sont les garants de la réussite du projet à tous les niveaux, moral, matériel et financier. Leur action doit être en synchronisation avec celles de tous les partenaires. Cet équilibre est très difficile à atteindre. En effet, les parents agissent entre deux pôles extrêmes : le premier pôle réunit ceux qui après une période de recherche et de stress et souvent après plusieurs déceptions dans d'autres établissements, une fois qu'ils réussissent à inscrire leur enfant dans une école qui offre un espace d'accueil adéquat avec une équipe pédagogique et des spécialistes sont tellement soulagés qu'ils se désengagent psychologiquement et ne font plus l'effort de suivre leur enfant. On ne les voit plus : c'est le chauffeur, la nounou ou l'AVS qui deviennent les interlocuteurs de l'école et des spécialistes.

Au niveau de l'autre pôle, on va rencontrer des parents très anxieux, qui ne baisseront jamais la garde. Ils se présentent presque chaque jour pour avoir des nouvelles de l'évolution des apprentissages de leur enfant et de son comportement. Ils seront tellement exigeants, au point de ne plus percevoir ses progrès mais plutôt ses difficultés qu'ils s'acharneront à rattraper, le plus tôt possible.

Leur niveau d'exigence sera tel qu'ils oublient que leur enfant a une déficience. Ils sont souvent aux aguets des derniers tests psychométriques et des nouveautés dans le domaine de la recherche. Ils suivent aussi des formations quand ils le peuvent.

La position idéale serait celle où les parents ne se substituent ni aux enseignants ni aux spécialistes. Qu'ils soient tout simplement des papas et des mamans présents et aimants qui peuvent s'émouvoir et être heureux par le plus petit progrès que leur enfant réussit souvent suite à de gros efforts. L'idéal serait aussi qu'ils soient capables de s'acharner quand il le faut et de lâcher prise à d'autres moments. Ainsi, l'institution a pour mission d'accompagner les parents. Ils doivent être reconnus comme les principaux acteurs de l'éducation de leur enfant. Leur implication est essentielle « *les recherches montrent que quand la famille ne fait pas l'objet d'attention et de réflexion suffisantes, l'échec se profile souvent pour l'enfant.* »¹¹ .

De plus, les parents constituent les principaux informateurs pour l'école et pour les spécialistes ; ils complètent ainsi notre connaissance de l'enfant. De même, ils assurent la continuité du projet en dehors de l'école.

Il est important de souligner que les parents ne sont pas tous au même niveau d'acceptation et de compréhension du handicap de leur enfant, et cela va occasionner stress et angoisse chez eux sachant qu'ils ne bénéficient généralement pas d'une prise en charge psychologique qui pourrait les soulager. L'école, souvent avec l'aide des spécialistes, se doit donc de les accompagner afin de les rendre plus efficaces et plus en harmonie avec le reste de l'équipe. Cela n'est pas toujours aisé, mais c'est un fait qu'il ne faut pas occulter. De plus, le handicap engendre des dépenses souvent importantes et qui dans la majorité des cas ne sont pas remboursées. Nous pensons que de gros efforts de l'Etat doivent être entrepris pour aider financièrement et psychologiquement les parents.

Le milieu scolaire ordinaire n'est pas adapté aux besoins spécifiques de l'enfant handicapé. D'ailleurs, il ne tient pas toujours compte des disparités qui existent même entre les enfants dits « normaux » qui eux-mêmes ne sont pas tous égaux face aux apprentissages scolaires. Mais ceci est une autre problématique liée à l'enseignement en général et à la pédagogie différenciée. L'école ordinaire n'est pas capable, à elle seule, de prendre en charge un enfant handicapé, tout simplement car elle ne possède pas les compétences nécessaires pour cela. Il est donc important de se demander **quels sont les spécialistes partenaires du projet ?**

Dans le cas du projet GEIS Al Ghizlane, c'est le pédopsychiatre qui joue le rôle de coordonnateur des spécialistes. Il est le premier interlocuteur des parents. Il diagnostique le type de handicap et détermine les spécialités qui doivent entrer en action : psychothérapeute, orthophoniste, psychomotricien ou autres. Par la suite, chacun d'eux élabore son bilan, en fait part aux parents, au pédopsychiatre et à l'école et démarre son projet en veillant à communiquer régulièrement à l'équipe les axes sur lesquels il travaille. L'école quant à elle communique aux spécialistes, au fur et à mesure, les difficultés d'apprentissage ou les troubles de comportement de l'enfant ainsi que les réussites et les progrès réalisés.

C'est en prenant en compte les orientations de tous les partenaires que l'école réajuste son action pédagogique, entretient le projet individuel de chaque enfant et prévoit les moyens d'apprentissage différencié.

¹¹ Réadaptation, 455, Le jeune déficient visuel à l'école, Décembre 1998 : 25

2- Modalités d'accueil

L'accueil de l'enfant et de sa famille se déroule en plusieurs étapes. Il faut tout de même distinguer les parents qui ont été orientés vers l'établissement par un spécialiste et les autres qui se présentent par hasard et dont l'enfant n'a subi aucun diagnostic. Ces derniers sont repérés à la suite du test d'entrée et confirmés lors du premier entretien avec les parents qui parfois relatent des difficultés que l'enfant a connu dans d'autres établissements ou à la maison s'il n'a jamais été scolarisé. Comme l'institution n'a pas les compétences pour poser un diagnostic, les parents sont orientés vers un spécialiste : pédopsychiatre, orthophoniste, psychomotricien...

Pour les enfants qui ont été orientés par un spécialiste, leur cas est expliqué dans un rapport. Un test d'accès est réalisé afin de mieux connaître l'enfant, d'apprécier approximativement son comportement, ses aptitudes et ses apprentissages scolaires éventuellement. La classe d'intégration est ainsi déterminée et la nécessité d'avoir une AVS aussi. Cette première évaluation sera figulée plus tard par les différents bilans que les parents présenteront. Le test d'accès permet aussi de savoir si les difficultés de l'enfant ne sont pas telles que l'école ne peut répondre à ses besoins.

Dès le premier entretien, il faut établir une relation de confiance entre l'école et les parents. De même, il faut les informer sur le projet et aussi sur ses limites. Il est important que les parents sentent qu'ils sont des partenaires et que leur implication est une condition de réussite du projet. A la suite de cet entretien, la relation parents/école est consignée dans un contrat qui engage chacun dans ses responsabilités, tout au long de l'année scolaire. Ensuite, nous procédons à la mise en place du projet scolaire individualisé lors d'une réunion entre l'équipe pédagogique et les spécialistes. Ce projet sera présenté aux parents en leur expliquant les axes de travail visés et en leur précisant leur rôle.

L'enfant intègre la classe sans présentation de son handicap à ses amis de classe. En revanche, si l'enfant présente un comportement ou un aspect physique particulier, une sensibilisation du groupe classe est effectuée avant son arrivée pour qu'il n'y ait pas d'incident.

Des réunions régulières sont tenues entre tous les partenaires en fonction des besoins du projet. Généralement, une au début de l'année, une en fin du premier semestre et une en fin d'année. Ces moments permettent de faire le point pour redéfinir ou réorienter éventuellement l'action de chaque partenaire selon l'évolution de l'enfant.

Il existe des temps forts dans le parcours scolaire de l'enfant en intégration qui nécessitent une vigilance particulière. Il s'agit du passage de la maternelle au primaire et du primaire au collège sachant qu'à la fin de la sixième année du primaire et de la troisième année du collège l'enfant doit se soumettre à un examen au niveau de l'académie.

3- Articulation du projet

Dans le projet GEIS Al Ghizlane, l'enfant constitue l'élément central autour duquel s'articule le projet. En effet c'est à partir de ses points forts et de ses points faibles que seront déterminées les actions de tous les partenaires.

a- Rôle de l'école

- Elle veille à la sélection des profils d'enfants qui peuvent profiter du projet.
- Elle veille à la gestion du projet en termes d'effectif et de qualité de prise en charge.
- Elle met en place les ressources humaines et matérielles, dans la mesure des moyens dont elle dispose, pour la réalisation du projet.
- Elle organise l'accueil et le suivi administratif et pédagogique individualisé de l'enfant.
- Elle veille au respect des engagements de tous les partenaires.
- Elle organise des rencontres régulières avec et entre les partenaires.
- Elle veille au bien être de l'enfant dans l'environnement scolaire.
- Elle assure le suivi scolaire de l'enfant dans une classe ordinaire.
- Elle met en place un soutien scolaire intégré par les coordinatrices.
- Elle assure le soutien scolaire individualisé en effectuant les aménagements nécessaires.
- Elle assure le suivi des AVS quant au travail scolaire.
- Elle assure l'accompagnement des parents.
- Elle met en place des évaluations scolaires régulières et réajuste le projet si cela s'avère nécessaire.

b- Rôle de l'éducateur coordonnateur

- Il joue le rôle d'interface entre les parents et les enseignants de la classe ordinaire.
- Il assure la coordination entre les spécialistes et les enseignants de la classe.
- Il assure le soutien scolaire de l'enfant lors de séances individuelles ou en petits groupes.
- Il assiste avec l'enfant pendant les séances avec les spécialistes (*pour ceux qui interviennent en interne*) et assure le suivi spécialisé en individuel.
- Il assiste l'AVS.
- Il intervient rapidement et prend en charge l'enfant, en cas de comportement inadapté en classe ou pendant la récréation.
- Il accompagne l'enfant lors des sorties scolaires.
- Il accompagne l'enfant pour qu'il établisse des relations sociales avec ses pairs et avec les adultes qui l'entourent.

III- Quelques résultats et discussions

1- Types de handicaps accueillis

Le projet GEIS Al Ghizlane est ouvert à un large panel de types de handicaps. La gestion de cette variété de déficiences est difficile à réaliser. En effet, elle nécessite la mise en place de projets individuels très différents les uns des autres.

Par exemple, un autiste, un trisomique et un dyslexique ont besoin d'un dispositif de prise en charge totalement différent l'un de l'autre. Ainsi, de gros efforts de formation et d'adaptation des pratiques pédagogiques sont nécessaires pour avoir des réponses adaptées à chaque type de handicap.

A priori, il semblerait plus simple d'accueillir un seul type de handicap. En orientant le projet dans ce sens, cela permettrait de développer des compétences plus spécialisées et plus pointues et de mettre en place une prise en charge standardisée qui sera nettement plus simple à gérer. Mais le risque serait que les projets individualisés tendent vers une certaine uniformisation qui ferait perdre au projet toute son essence. De plus, l'intégration sera biaisée du fait que dans la réalité, on ne peut pas trouver une concentration si importante d'un type de handicap par rapport à l'effectif du groupe d'enfants « normaux ».

Nous aboutissons à la conclusion qu'il est certes plus difficile de gérer l'accueil d'un groupe de handicaps différents mais que cela offre une source extraordinaire de savoirs, savoir-être et savoir-faire qui enrichit l'équipe pédagogique et la place dans une dynamique et dans une effervescence continue. Une telle situation permet donc de redoubler de créativité et d'imagination pédagogique pour trouver de nouvelles voies d'apprentissage.

Nous avons également constaté des échanges transversaux très intéressants entre les enfants en intégration car les points faibles des uns peuvent constituer les points forts des autres et inversement. Cette richesse ne pourrait pas être possible si le handicap était le même pour tous. De plus, certaines solutions pédagogiques mises en place pour un certain type de handicap ont pu servir pour aider des enfants différents et parfois même pour soutenir des enfants « normaux ».

Au bout de cette expérience, et en raison du nombre limité de places, nous avons convenu qu'il faudrait privilégier les déficiences qui permettent, tout de même, à l'enfant de réaliser des apprentissages scolaires, avec des aménagements particuliers et un accompagnement individualisé. En gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une intégration en milieu scolaire, le projet GEIS Al Ghizlane a montré ses limites face à certains types de handicaps, faute de ressources humaines hautement qualifiées et de moyens matériels sophistiqués. Nous en avons listé quelques-uns : TED avec retard mental ou moteur associé, retard mental profond et infirmité motrice lourde.

2- Taux d'intégration

Les enfants déficients sont intégrés sur deux niveaux : individuel, dans le petit groupe classe et collectif, dans le grand groupe école.

La force du projet réside dans le fait que les enfants ne sont pas cloisonnés dans une classe spécialisée : un espace en marge du reste de l'école. Ainsi, ils sont réellement intégrés dans la vie sociale de cette petite communauté et participent, dans la mesure de leurs possibilités, à toutes les activités. Cela facilitera certes leur ouverture et leur insertion dans un environnement social plus large. Cependant, la réussite de l'intégration nécessite d'être strict sur le taux d'enfants à intégrer afin qu'ils soient « dilués » dans la masse du groupe classe et dans celle du groupe école. En d'autres termes, l'administration doit prendre en compte les effectifs des classes et l'effectif des enfants à intégrer en fonction de leurs difficultés.

Il est clair qu'il faut respecter leur personnalité et leur différence car comme le soulignent Belmont et coll : « *Si on va trop loin dans l'assimilation, on finit par nier l'autre dans son droit à être lui-même, on finit par nier la richesse de ces multiples façons d'être humain* ». ¹²

Au vu de notre expérience, nous pensons que le taux idéal d'intégration, vers lequel nous comptons tendre serait de 1 enfant en intégration/ 12 enfants ordinaires et de 1 enfant en intégration accompagné d'une AVS / classe.

3- Implication des parents

Nous insistons sur le fait que l'école a besoin d'avoir auprès d'elle des parents engagés et fortement impliqués sans quoi toute l'équipe pédagogique se démotive. La non implication des parents entrave lourdement la réalisation du projet et peut mener même jusqu'à la rupture du contrat entre l'école et la famille.

IV- Intérêts de l'intégration des enfants handicapés dès le préscolaire

Depuis le lancement du projet GEIS Al Ghizlane en 1988, les enfants handicapés étaient intégrés aussi bien au préscolaire qu'au primaire. Les critères d'intégration étaient l'âge mental et le niveau d'acquisition scolaire. L'année 2003 marque un tournant décisif en favorisant l'intégration au niveau du pôle maternelle pour les raisons suivantes :

1- L'âge de l'enfant

L'accueil de l'enfant en intégration dès son jeune âge est un facteur favorable :

- L'enfant est au début de son développement physique, physiologique, psychologique..., le travail spécialisé donne des résultats probants.
- L'enfant n'est pas encore dans la comparaison avec l'autre, toute son énergie est orientée vers lui-même.
- Il n'aura pas encore affronté des situations d'échec aussi bien au niveau de la socialisation que des apprentissages scolaires qui risqueraient de porter préjudice à son développement.
- Ses apprentissages peuvent être construits sur des bases saines, sans perte de temps et d'énergie à « déconstruire » les erreurs acquises.
- Il pourra profiter plus longtemps du projet GEIS.

2- Les parents

Quand l'enfant est pris en charge précocement, les parents sont très tôt accompagnés par une équipe de professionnels. Ils s'inscrivent ainsi dans une dynamique positive qui leur permet d'être plus efficaces. De plus, le fait d'avoir un projet scolaire pour leur enfant, évite qu'ils essuient des échecs et qu'ils rencontrent des difficultés qui sont parfois lourds de conséquence sur leur devenir et sur la qualité de leur relation avec l'enfant.

¹² Belmont B, Vérillon A, & Aublé J.P (1999), Pour intégrer les enfants handicapés : Quelle collaboration ? La nouvelle revue de l'AIS, 8, p. 196.

Il est important de souligner que des parents motivés sont une source de motivation et d'encouragement pour leur enfant. Leur regard est un miroir qui reflète l'image qu'il va se faire de lui-même. C'est dans ce regard que l'enfant puise la force et l'énergie pour continuer à se battre pour acquérir des choses qui sont initialement difficiles pour lui. C'est dans ce regard aussi que l'enfant construit l'estime de soi pour affronter le monde qui l'entoure.

3- La pédagogie du préscolaire

Au niveau de la maternelle¹³, la pédagogie préconisée est celle du travail par projet¹⁴ dans lequel toutes les activités s'harmonisent et s'orientent vers la réalisation d'un produit concret.

Nous constatons que cela donne du sens à l'enfant déficient qui participe à la réalisation de ce projet collectif. Chaque action pédagogique s'inscrit dans une progression claire et logique aussi bien pour l'enfant que pour l'éducateur de la classe et l'éducateur coordinateur.

Travailler au sein d'un groupe et participer avec ses moyens propres pour la réalisation d'un projet commun constitue, à notre sens, le fondement même de l'intégration dans sa dimension sociale ? N'est-ce pas ainsi qu'il devra se comporter pour être un citoyen actif et rentable dans la société ?

4- L'organisation du temps

L'enfant handicapé a souvent un rythme décalé par rapport au reste de la classe. Il a besoin de plus de temps pour assimiler certains apprentissages. Le fait que l'organisation du temps soit souple au niveau de la maternelle permet à l'éducateur :

- D'ajuster le temps selon la difficulté de l'activité et la motivation de l'enfant.
- D'aménager des plages horaires pour le travail individuel, en groupe réduit ou en groupe classe.
- De proposer des activités de renforcement supplémentaires.
- De ne pas bousculer l'enfant et de lui permettre de travailler à son rythme.

5- L'organisation de l'espace

En maternelle, contrairement au primaire ou au collège, la classe est aménagée de manière à permettre le déplacement libre et sécurisé de l'enfant. La classe est ouverte sur différents espaces d'activités : les coins d'activités en autonomie, l'espace de regroupement, l'espace réservé aux activités dirigées et les coins de jeux libres. Un tel environnement est peu contraignant pour l'enfant qui peut adopter les postures qu'il souhaite et se déplacer quand il veut, sans que cela perturbe la bonne marche de la classe. De même, il peut aller vers les coins de jeux pour se reposer des apprentissages scolaires qui lui demandent souvent de gros efforts de concentration.

6- Organisation du travail

En maternelle, les activités d'apprentissage peuvent être réalisées en groupe classe, en petit groupe ou en individuel offrant ainsi plusieurs modes de travail pour l'enfant.

¹³ Dans cet article, le terme « maternelle » a le même sens que « préscolaire »

¹⁴ El Andaloussi Khaled et Coll (2007), les fondements du Préscolaire, Collection ATFALE, p.56.

Cette organisation lui permet de multiplier les opportunités d'apprentissage d'une manière verticale avec l'éducateur et horizontale avec ses camarades de classe. De plus, le fait que les activités soient à la fois indépendantes mais unies par un thème fédérateur facilite à l'enfant le passage d'un champ d'apprentissage à un autre tout en demeurant sur une même thématique. De même, il peut évoluer sur un champ dans lequel il n'a pas de difficulté et retarder celui qui nécessite un accompagnement spécialisé, sans que cela perturbe le rythme de la classe.

7- Nature et objectifs des activités

Les activités en maternelle revêtent un caractère ludique, elles se déroulent dans une ambiance détendue qui met rapidement l'enfant en confiance. Les progressions pédagogiques visent le développement des compétences transversales et disciplinaires, non seulement directement liées aux apprentissages scolaires mais aussi celles ayant trait au développement social de l'enfant par le biais d'activités sur l'hygiène et la santé, sur le développement de l'autonomie... Ces disciplines se croisent et se complètent pour la réalisation du projet de la classe et du projet de l'école.

8- Mode d'évaluation

L'évaluation en maternelle n'est pas basée sur les notes qui constituent un facteur de stress et de démotivation à la fois pour l'enfant et pour ses parents. L'évaluation donne une vision sur le niveau de maîtrise d'une compétence sur une échelle du genre « acquis », « non acquis », « en voie d'acquisition » qui oriente efficacement les actions de tous les partenaires du projet. D'ailleurs, nous évitons l'évaluation classique avec bulletins et notes même au niveau du primaire, particulièrement pour les matières dans lesquelles l'enfant est pénalisé par sa déficience ; nous lui préférons des observations et des conseils pour l'aider à évoluer.

Au vu de tous ces éléments, nous sommes aujourd'hui convaincus que l'intégration de l'enfant dès le préscolaire assure sa socialisation et son évolution dans les apprentissages scolaires.

V- Les difficultés du projet

Le projet de GEIS Al Ghizlane peut être considéré, dans son ensemble, comme étant un projet réussi, dans la mesure où il a intégré 72 enfants qui étaient rejetés au départ par le système scolaire. Aujourd'hui, Z.H poursuit ses études à la faculté de médecine, E.H après obtention du bac, gère une droguerie avec son frère, B.K est styliste modéliste, A.M après obtention de son certificat d'études primaires gère un café, A.N a rejoint l'entreprise familiale, A.A est parti poursuivre ses études dans une école de restauration en Espagne après obtention du certificat d'études primaires, H.H continue ses études et participe à des expositions de peinture, G.A poursuit ses études et s'est orienté vers la natation où il a remporté des médailles à l'échelle nationale et il participe aussi en tant qu'artiste peintre à des expositions, Y.B après obtention du brevet de fin du collège poursuit ses études d'économie dans un lycée public ... Il est clair que tous n'ont pas réussi aussi brillamment puisque certains ont rejoint des centres spécialisés, tandis que d'autres sont rentrés à la maison où une personne se charge de les garder. Si ce projet devait changer le cours de la vie ne serait-ce que d'un seul enfant, nous pensons qu'il aura mérité d'avoir vu le jour.

Le projet de GEIS Al Ghizlane connaît des obstacles qui sont d'ordre interne mais dans une large mesure, ils sont d'ordre politique liés à des décisions au niveau de l'Etat :

- Pas de formation initiale des éducateurs et des enseignants pour la prise en charge des enfants porteurs de handicaps.
- Pas de formation des AVS.
- Pas de formation des pédiatres au dépistage précoce de certains handicaps.
- Pas de « culture du handicap » dans notre pays.
- Pas d'accompagnement et de prise en charge psychologique pour les parents et pour l'équipe pédagogique.
- Problème de ressources financières : ce projet n'est pas rentable d'un point de vue financier, il nécessite du matériel qui parfois n'existe pas au Maroc et des aménagements coûteux.
- Pas d'organisation du groupe des parents en association. Chacun a le souci uniquement de son propre enfant.
- Problème d'orientation des enfants après le projet : après tous les efforts déployés aucune structure n'est prévue, du moins sur Kénitra, pour accueillir ces enfants et les aider à continuer à progresser à leur rythme et à découvrir un métier.

Conclusion

Le secret de la réussite du projet GEIS Al Ghizlane, c'est d'inscrire tous les partenaires dans une relation « gagnant/gagnant ». Les parents et l'enfant en intégration semblent a priori les seuls à tirer profit de ce projet. Mais en analysant bien la situation, nous découvrons que les enseignants des classes ordinaires y trouvent un moyen d'innover et de trouver de nouvelles formules didactiques, les enfants « normaux » peuvent apprécier leur immersion dans un milieu stimulant et vivre des possibilités d'échanges riches dans l'acceptation de la différence et avec un esprit d'ouverture et de tolérance. Le spécialiste, quant à lui, voit ses efforts aboutir car l'enfant est placé dans un environnement favorable à son développement et à son épanouissement.

Le projet GEIS Al Ghizlane a fait ses preuves. Il peut s'adapter à tout établissement ordinaire capable de mobiliser ses ressources humaines, d'aménager son espace et d'adapter son approche pédagogique aux besoins spécifiques des enfants qu'il accueille.

Il est clair que la formation initiale et continue de l'équipe pédagogique est primordiale ; cependant, tout dispositif pédagogique aussi performant qu'il puisse être ne serait efficace sans l'apport et les conseils des spécialistes de la santé physique, mentale et psychologique de l'enfant.

Le plaidoyer pour la généralisation du préscolaire n'est plus à faire au Maroc. Aujourd'hui, il est nécessaire de se battre pour que les portes des écoles s'ouvrent aux enfants handicapés. Comme nous l'avons démontré dans cet article, le préscolaire est idéal pour accueillir ces enfants car plus ils sont pris en charge précocement et meilleurs sont les résultats de leur intégration scolaire et sociale.

Le projet d'intégration scolaire présente de nombreux avantages pour tous les enfants. Les élever dès l'âge préscolaire dans le respect de la différence et dans l'acceptation de l'autre est la garantie de la formation des citoyens de demain.

Ce sont ces mêmes enfants qui vivront ensemble dans un futur proche. Ce sont eux qui veilleront les uns sur les autres et qui assureront une place sociale pour chacun. Aujourd'hui, il nous incombe à nous, adultes, de les élever dans ce sens.

Au Maroc, le handicap est au centre du débat national, nous espérons qu'il le demeurera jusqu'au jour où chaque enfant handicapé trouvera sa place dans une école qui l'accueillera dans le respect de sa condition d'être humain et répondra réellement à ses besoins en mettant en place un dispositif pédagogique spécifique et un accompagnement par les spécialistes de la santé.

Un tel projet, aussi réussi soit-il, demeure amputé de sa finalité majeure qui est celle de permettre à ces futurs adultes déficients de réaliser un projet professionnel qui assurera leur autonomie financière et une réelle intégration sociale par la suite. L'Etat en premier lieu, et la société civile doivent assurer la continuité du projet en promouvant des projets de formation et d'insertion professionnelle.

Accueillir l'enfant différent, un projet mutualiste
La Mutualité Française – Angers (49)
Fanny Gardie-Moyon, coordinatrice petite enfance

L'accueil de l'enfant différent anime les professionnels des lieux d'accueil de la petite enfance et des relais assistantes maternelles du Pôle Enfance Famille depuis de nombreuses années. En effet, le développement des services petite enfance mutualistes, étroitement liés au pôle Handicap, vient affirmer un positionnement qui rend l'accueil de ces enfants prioritaires. Le Pôle Enfance Famille a développé des outils pour accompagner les professionnels, favoriser l'accueil de la diversité et pour simplifier le parcours des familles.

Une histoire ...

L'accueil de l'enfant différent est inscrit dans l'histoire du Pôle Enfance Famille de la Mutualité Française Anjou Mayenne (MFAM). La première crèche est née au sein de l'Institut Montéclair, établissement pour enfants déficients visuels. A l'occasion d'un nouveau projet d'établissement, le personnel a émis le vœu d'ouvrir l'Institut en y installant un équipement petite enfance destiné aux habitants du quartier. C'est ainsi que la crèche « Le Nid Du Vallon », première crèche collective mutualiste en France, a ouvert ses portes en janvier 1992 à Angers.

Né du secteur handicap, le service petite enfance est fortement impliqué dans le partenariat avec les services spécialisés et l'activité fait une place prioritaire aux enfants en difficulté d'adaptation quelle qu'elle soit (handicap, maladie chronique, difficulté sociale, trouble du comportement, situation familiale de crise ...).

Depuis 1992, le secteur petite enfance s'est développé pour répondre aux demandes des collectivités locales et aux besoins des familles sur le département 49 dans un souci continu d'accueillir les enfants différents.

2004 : rédaction de la Charte Petite Enfance (réactualisée en 2010)

Ce document vient affirmer la place accordée à l'enfant porteur de handicap dans les structures petite enfance :

Art. 1 - Chaque parent, quelle que soit sa situation sociale, familiale et/ou professionnelle doit pouvoir trouver une solution d'accueil, adaptée à ses besoins et à ceux de son enfant, en fonction de son âge, de son histoire et de son développement moteur, affectif, social, et psychologique.

Juin 2006 : une enquête est menée auprès des 130 salariés du secteur de la petite enfance MFAM sur l'accueil des enfants porteurs de handicap.

Les professionnels se sentent concernés par ces accueils et expriment un besoin de formation, d'accompagnement et des échanges avec les partenaires.

2006-2007 : des professionnels de la petite enfance participent avec des professionnels des SAFEP pour les enfants déficients visuels et auditifs de la MFAM (Service d'Accompagnement Familial en Education Précoce) à un projet européen sur l'accueil des enfants différents en milieu ordinaire avec La Roumanie et la Pologne.

2008 : une formation à destination des professionnels de la petite enfance voit le jour : « **L'accueil de l'enfant différent en milieu ordinaire : réfléchir et soutenir son accueil et son accompagnement** » - **Centre de formation de la MFAM.**

Une démarche de formation : un comité de suivi constitué de professionnels du handicap du 49, de professionnels du secteur petite enfance mutualiste et de représentants de CHORUM (financier du projet) et de l'UNA (partenaire) a permis de construire les contenus de cette formation, les supports pédagogiques et les outils d'évaluation.

Des intervenants pluridisciplinaires : pédiatre, psychologues, éducateurs spécialisés, directeur SESSAD et CAMSP, puéricultrice, éducatrice de jeunes enfants.

Objectifs de la formation :

- Valider des compétences en vue de favoriser et améliorer l'accueil des enfants porteurs de handicap dans les structures d'accueil petite enfance.
- Il ne s'agit pas de former des spécialistes du handicap mais de travailler sur les représentations et les émotions que peut susciter le handicap : véritables freins dans l'accueil.

En 2012, le service gère 41 structures et services pour 670 places d'accueil avec 320 professionnels sur le 49. Depuis 2010, le CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) et le Centre Maternel ont rejoint la MFAM, le service de la petite enfance se transforme en Pôle Enfance Famille.

La prévention, le dépistage et le diagnostic précoce des difficultés de l'enfant portés par le CAMSP d'un côté, et les actions menées par le Centre maternel dans le champ de la protection de l'enfance de l'autre, complètent un dispositif dont la philosophie intègre déjà la polyvalence, l'adaptation et l'ouverture vers les réalités multiples des situations parentales.

Un projet d'établissement (valeurs socles des structures et services du Pôle Enfance famille)
Différence, diversité, altérité...

La différence est un terme qui peut recouvrir des critères qualitatifs ou quantitatifs. Le mot est souvent implicitement associé à l'idée d'une classification sur une échelle de valeurs et peut conduire à des incompréhensions voire des inquiétudes et du rejet.

La différence fait généralement référence à une norme par rapport à un groupe, un lieu, une société : c'est ce qui distingue, qui oppose.

Cela évoque pour les professionnels :

Du côté des familles :

- Des codes culturels éducatifs : diversité culturelle, religieuse, familiale et sociale.
- Des modèles différents ou qui évoluent : familles traditionnelles, monoparentales, homoparentales, recomposées, précarisées ...

Du côté du professionnel :

- Des codes culturels propres à chaque professionnel.
- Des codes culturels du champ professionnel, la culture professionnelle.
- La notion de norme évoque également les repères de développement du jeune enfant.

La différence c'est également la diversité, la pluralité, la multiplicité, la complexité ; source de richesses, qui amène à penser d'autres manières de faire, d'accueillir et d'accompagner.

Cela vient interroger alors les professionnels dans leur posture d'accueil et d'accompagnement, dans leur regard porté sur l'autre : notion d'altérité, qualité de ce qui est autre.

Il s'agit alors d'être dans une position de reconnaissance de l'autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle, religieuse et implique de s'interroger sur ce qui est autre de nous, sur nos relations avec lui, sur les moyens de le connaître.

L'altérité implique alors la compréhension des particularités de chacun, la capacité d'ouverture, cela dépasse la tolérance.

L'accueil au sein du Pôle Enfance Famille repose sur l'idée que c'est au lieu d'accueil de s'adapter pour prendre en compte la diversité, c'est-à-dire s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'accompagnement.

Quant à l'accueil de l'enfant porteur de handicap ou atteint d'une maladie chronique, une priorité d'accueil est accordée dans l'ensemble des structures et services du Pôle. Dans le cadre des Relais Assistants Maternels, c'est une priorité d'accompagnement des professionnels de l'accueil individuel.

Un principe d'accueil : garantir un accueil de qualité pour tous

- Accueil en structure petite enfance : c'est un accueil dans un milieu ordinaire (pas dans le soin).
- Les objectifs de l'accueil de l'enfant différent sont les mêmes que pour tous les enfants accueillis.
- Créer du lien en favorisant la continuité éducative toujours dans le respect de la famille.

- Un accueil individualisé.
- Souplesse et adaptation dans l'accueil.
- Partir des capacités de l'enfant.
- Etablir une relation de confiance avec la famille.
- Un accueil bienveillant et confiant : l'entrée des familles doit être facilitée par les professionnels, chacun doit se sentir accueilli et respecté dans son individualité.
- Se donner les moyens d'un accueil de qualité pour tous dans la limite des missions du service.

Un principe partenarial

- Etre au clair avec les missions de chacun pour permettre un accueil de qualité des familles.
- Croiser les regards quand cela est nécessaire.
- Un travail en réseau afin de mutualiser les compétences et les moyens au service des familles.

Des ressources

- La formation « L'accueil de l'enfant différent en milieu ordinaire », une formation dédiée à la valorisation des compétences des professionnels dans l'accueil de l'enfant différent et qui permet une connaissance des acteurs du territoire.
- Le travail d'équipe.
- Le partenariat, avec des objectifs clairement définis, qui situe la famille au centre.
- Le travail d'observation de l'enfant.
- L'aménagement de l'espace.

Bibliographie

- Pauline RESTOUX, Handicap international, Vivre avec un enfant différent, comprendre et soutenir les parents d'un enfant handicapé ou malade, Ed. Marabout, 2004
- Simone SAUSSE, Le Miroir brisé, l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyse, Ed. Calmann-Lévy, 1996
- Maurice RINGLER, Comprendre l'enfant handicapé et sa famille, Ed Dunod, 2004
- 1001 BB, sous la direction de Patrick BEN SOUSSAN, Naître différent, Ed Erés, 2007
- Janine LEVY, Un bébé avec un handicap, De l'accueil à l'intégration, Ed Seuil, 1991
- Cécile HERROU, Simone KORFF-SAUSSE, L'intégration collective de jeunes enfants handicapés, Ed Erés, 2007
- Charles GARDOU et collaborateurs, Parents d'enfant handicapé, le handicap en visages, tome 2, Ed Erés, 1995

- Jean Louis FOURNIER, Où on va papa ?, Ed. Stock, 2008
- Serge DALLA PIAZZA et Bernard DAN, Handicaps et déficiences de l'enfant, Editions De Boeck Université, 2001
- Sophie CHEVILLARD LUTZ, La force d'une vie fragile, Edition de l'Emmanuel
- Recueil de témoignages de parents d'enfants extraordinaires de l'association INJENO, Par amour pour nos enfants, Edition Girafette

Accueillir la différence en équipe
Multi-accueil Pom'cannelle – Bouguenais (44)
Anne Priou, directrice

Le Multi-accueil Pom'Cannelle a régulièrement accueilli des enfants porteurs de handicap. Depuis 3 ans, nous avons reçu une petite fille sourde (entre 18 mois et l'entrée à l'école), un petit garçon autiste (entre 3 et 4 ans) et une petite fille de 2 ans et demi (depuis 1 ans) qui est au Multi-accueil actuellement. Elle est porteuse d'un syndrome de Williams (retard psychomoteur, cardiopathie importante, gastrostomie).

L'accueil des enfants porteurs de handicap est fortement encouragé à travers différents lois et décrets.

La loi de février 2005 pour "l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : l'action poursuivie vise à l'accès de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches".

Le décret 2007, relatif aux établissements d'accueil des enfants de moins de 6 ans : "...le médecin veille à l'intégration des enfants porteurs d'un handicap, d'une affection chronique ou de tout autre problème de santé nécessitant un traitement ou une attention particulière et, le cas échéant, met en place un PAI ou y participe".

A un niveau plus proche, la Mairie de Bouguenais s'est positionnée sur ce sujet à travers son Projet Educatif Local (PEL) qui retrace les orientations et les grands axes de travail définis par les élus pour les services petite enfance, enfance et jeunesse. Dans la partie "à vocation sociale et sanitaire", une des orientations est "l'accueil et l'intégration des enfants porteurs de handicap", avec pour objectifs de "définir les critères et les conditions d'une intégration bénéfique", " l'adaptation progressive des équipements" et "la formation des personnels".

Les élus valident aussi notre règlement intérieur où il est inscrit que "les enfants porteurs de handicap peuvent être accueillis au Multi-accueil dans la mesure où le handicap permet au personnel d'assurer la surveillance des autres enfants".

Depuis cette année, la CAF double le montant de la PSU pour les heures d'accueil des enfants handicapés.

Au vu de ces différentes prises de position et grâce au soutien de la CAF, la Mairie a accepté cette année de financer quelques heures de renfort auprès de l'équipe (EJE ou auxiliaire) lors de ces accueils.

Si j'ai développé tous ces aspects, c'est pour vous faire comprendre l'importance du travail en amont de l'accueil, tout le soutien et la bientraitance qui peuvent être apportés à une équipe, qui lui permettront à son tour dans le travail auprès des enfants et des familles, d'être disponible et à son tour bien traitante.

Avant l'arrivée de l'enfant, il est nécessaire pour l'équipe d'avoir une réflexion autour des objectifs de cet accueil.

Il me semble primordial que chacun puisse exprimer ses inquiétudes, ses craintes et ses doutes face au handicap, aux conséquences concrètes dans le quotidien.

L'équipe doit être sensibilisée, partie prenante, entendue pour que l'accueil des enfants et des parents se fasse au mieux.

Il est important pour l'équipe d'être soutenue par la direction, la psychologue de l'analyse de pratique.

Pendant l'accueil de l'enfant, le soutien reste important car il peut y avoir des moments professionnellement difficiles (paroles ou regards d'autres parents, relation difficile avec les parents de l'enfant, compréhension difficile de certains comportements de l'enfant,...).

Nous essayons de rester au plus près des objectifs réfléchis en équipe : "permettre à l'enfant à travers une prise en charge adaptée et réfléchie, d'évoluer dans un espace neutre et bienveillant", "de lui redonner sa place d'enfant avant celle d'handicapé tout en respectant les limites et les contraintes de son handicap".

Avec les parents, nous avons un travail d'écoute, de soutien et aussi de relais et de lien auprès des services de soins extérieurs. Sur notre commune, il y a un fort partenariat avec le CMS et la PMI.

Nous proposons conjointement aux familles qui en ont besoin, un contrat d'accompagnement. Celui-ci permet un suivi plus particulier des familles afin qu'elles sentent le travail cohérent des travailleurs sociaux autour d'eux.

Lorsque les enfants grandissent et que la structure n'est plus adaptée, il faut préparer la suite et cette sortie. Le partenariat mis en place à travers ce contrat d'accompagnement prend tout son sens dans la continuité du suivi, à travers l'action de la puéricultrice et du médecin de PMI.

Atelier 3 : Rencontres et métissages

Deux associations en zone urbaine

Objectifs des deux associations : les ateliers sont des supports à la rencontre, à la mise en relation permettant les échanges entre les familles et les individus. Pour se détendre, partager des expériences, des idées, nouer des liens au profit d'un métissage social et intergénérationnel, créer un réseau de connaissances, enrichir les liens familiaux en passant du temps de façon constructive et ludique, promouvoir la culture et faire connaître des jeunes artistes régionaux.

Deux axes de réflexion sont proposés :

- La notion de rencontre, de lien social dans une société qui se doit d'insérer et de prévenir les risques d'exclusion, permettre de se sentir appartenir à une même société, d'en partager avec les autres membres les droits et les devoirs.

Etre ensemble ne suffit pas, l'accueil ne signifie pas qu'il y ait toujours rencontre. La rencontre est un phénomène rare, inattendu, imprévisible : elle est « tissée de hasard et de réel » selon J. Lacan.

- « *Tout ce qui est fait sans moi, est fait contre moi* » - Gandhi

Comment dépasser nos représentations, nos bonnes intentions sur les besoins des populations ?

Comment faire avec et non pas pour quelqu'un, ne pas être dans le trop ? Comment être porteur d'objectifs en lien avec les besoins réels des populations ?

Comment s'inscrire sur un territoire, un quartier, dans un travail de partenariat avec les institutions pour répondre aux besoins des personnes et des groupes ?

Association Parenthèse – l'Anim'café
Clermont-Ferrand (63)
Aurélien Couëdic, *chargé de projet* et **Thibaut Rolland**, *animateur*

Historique

L'association Parenthèse est créée en 2007 à l'initiative de 3 femmes du quartier Saint Alyre-Fontgiève (centre-ville de Clermont-Ferrand).

L'association fonctionne avec un Conseil d'administration et un « noyau dur » d'une dizaine de bénévoles. Elle emploie 4 salariés et une dizaine d'intervenants extérieurs, elle accueille aussi régulièrement des stagiaires.

Environ 400 adhérents par an, dont une centaine pratique des activités dans les 20 ateliers proposés. Le but de l'association est d'être un « point d'animation de quartier » et donc un lieu de rencontres et d'échanges dans le quartier. Le Quartier Saint Alyre – Fontgiève fait partie du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS), et ne dispose pas de lieu d'accueil type maison de quartier. L'association a pour objectif de proposer des animations et des ateliers réalisés « pour et par les habitants ».

Le lieu et les activités

Les rencontres et les échanges entre les personnes passent par le lieu et les activités que l'association Parenthèse propose.

Le lieu a ouvert en 2009. Il se compose d'un espace café, d'une salle de jeux, d'une salle informatique et de 2 espaces modulables pour réaliser différents ateliers. Via ces différents espaces, différents types de rencontres et d'activités sont possibles.

Les salles d'atelier : pour les ateliers artistiques. Les adhérents sont encadrés par des intervenants professionnels, extérieurs à Parenthèse.

Les différents types d'ateliers : théâtre, éveil corporel, photoshop, tricot, yoga, gym parents-bébé, culturama, musique, massages bébé, peinture, couture, informatique, anglais, sophrologie...

La mixité et l'échange entre personnes d'âges, de sexe, de milieux sociaux différents passent par la façon dont l'association met en place ces ateliers. C'est pourquoi nous proposons des ateliers pour tous les âges (du nouveau né à la personne âgée), à tous les moments de la semaine (en journée, le soir, le week-end), et au même prix pour tous (frein par rapport aux plus démunis mais obligation économique vis à vis du fonctionnement de l'association).

Le prix des ateliers étant l'un des facteurs majeurs de « mixité sociale », l'association travaille donc en ce sens (de plus en plus d'activités gratuites, mais aussi aides de la CAF pour les familles, etc.)

L'espace café : c'est le lieu central de l'association, les personnes s'y rencontrent (et rencontrent le lieu) pour la première fois, les adhérents s'y côtoient.

Cet espace a un rôle majeur dans l'association puisqu'il permet la rencontre en dehors des ateliers proposés, les adhérents viennent donc y chercher « quelque chose d'autre ». C'est donc un travail d'écoute qui doit être mené, mais aussi d'animation et de « mise en lien » entre les personnes, le plus souvent voisines ! C'est dans l'espace café que l'objet de l'association Parenthèse prend tout son sens.

Enfin, l'espace pour enfants a un rôle important puisque les familles repèrent ainsi l'association comme un endroit où « l'on peut venir avec ses enfants », ouvert et accessible à tous.

Les expos : l'association Parenthèse propose aussi des expositions qui changent régulièrement.

Il s'agit de proposer à des artistes « locaux » d'exposer leurs créations, et ainsi de les faire découvrir aux adhérents et personnes de passage. Les expositions ont un rôle de soutien aux artistes, mais aussi d'accès à la culture pour tous.

Le jardin partagé : l'association a lancé en début 2011 un projet de jardin partagé dans le quartier. Nous souhaitons mettre à disposition des habitants, institutions et associations un espace de jardinage qui soit prétexte à la rencontre.

Aujourd'hui, une vingtaine de bénévoles se réunit chaque mois pour construire collectivement ce projet, qui devrait voir le jour au printemps 2013.

Les perspectives

Tout en étant fortement contraint par notre modèle économique et nos financements, nous développons l'animation du quartier, via différents points :

- Le jardin partagé : une extension de l'association et de ses objectifs en extérieur
- Les partenariats avec d'autres associations : permet une réelle mixité, via la rencontre entre les adhérents, bénévoles et salariés de Parenthèse et les autres associations (animations au foyer de personnes âgées, création d'un forum des associations du quartier, mise en commun de problématiques et de moyens, accueil d'un centre de l'enfance, d'un club de tricot, etc.).

Cette démarche vient du fait qu'un lieu (et tout ce qu'il propose) ne peut pas accueillir tous les publics tout le temps.

La mixité « parfaite » n'existe pas, c'est pourquoi nous mettons en place des actions pour aller vers les autres :

- La création de nouvelles activités, de nouvelles structures : l'association veut que l'adage « pour et par les habitants » soit concret.
Nous nous plaçons donc en facilitateurs et accompagnateurs de projets pour les habitants qui souhaitent monter leur entreprise, créer une association ou un événement dans le quartier.
- Enfin, nous souhaitons proposer de nouvelles activités gratuites et qui mettent l'accent sur l'entraide et la solidarité entre voisins (formalisation de phénomènes déjà existants dans l'association !).

Les doutes et les freins

- Incertitudes économiques (30% de financements propres, 70% de subventions et aides publiques et privées) et donc difficultés à mettre en place de nouvelles actions sur le long terme.
- Mixité limitée aux personnes qui viennent au café, et donc difficultés à attirer des personnes de l'extérieur.
- L'association accueille beaucoup plus de femmes que d'hommes.

Partage d'une expérience vécue à partir d'un projet sonore et musical au sein d'une halte-garderie associative Toulousaine

Alliances et cultures

Toulouse (31)

Térésa Alip, responsable et **Catherine Catalano**, professionnelle

La halte-garderie fait partie d'un des centres sociaux d'Alliances et Cultures. Cette association existe depuis 25 ans et se situe sur trois quartiers de Toulouse.

Les centres sociaux sont des lieux d'accueil, d'animation et de participation sociale pour les habitants, ouverts à tous, quels que soient l'âge, la catégorie sociale, la profession, l'opinion. Ils permettent à chacun de devenir plus acteur de sa vie et de la cité.

Les actions, activités et services s'adressent aux enfants, aux adultes et aux familles. Ils sont animés par des professionnels et des bénévoles en lien avec des partenaires publics et privés.

La question de la diversité s'inscrit clairement dans le projet de l'Association en lien étroit avec un territoire de vie. Les valeurs comme le lien social, l'insertion sociale, la parentalité sont au cœur des axes de travail d'Alliances et Cultures. Ces différentes valeurs se vivent sur chaque lieu selon leur spécificité et le public accueilli.

La halte-garderie « Les Moussaillons » a été ouverte en septembre 2005 dans une maison au milieu d'un parc ouvert à tous.

Nous avons un agrément d'accueil de 20 places ; 4 professionnelles (2 EJE, 1 auxiliaire petite enfance et 1 CAP petite enfance) y travaillent. 80 familles sont inscrites et habitent majoritairement le quartier. Les enfants sont accueillis 1 à 2 fois par semaine sur des créneaux réguliers.

La halte-garderie se situe sur les 7 Deniers, quartier dynamique, offrant une mixité sociale et culturelle. Plusieurs associations existent et se mobilisent au travers d'actions diverses : festival, JOB (projet de cogestion d'activités culturelles, sportives et d'espaces de débat dans une ancienne usine à papier).

La halte-garderie est ouverte sur la vie du quartier ; son projet est en lien et soutenu par les valeurs de l'association.

LA DIVERSITE est une réalité incontournable dans notre pratique.

Nous accueillons des familles issues de nationalités différentes (allemande, américaine du Sud, espagnole, hollandaise, africaine.....) et de milieux sociaux très divers. Par ailleurs, la singularité de chaque famille accueillie et la personnalité de chacun (enfant et parent) sont autant de diversités qui se vivent au quotidien à la halte-garderie.

2 personnes de l'équipe sont originaires d'un autre pays (Mexique et Portugal).

Un autre élément socle au cœur de notre pratique : la halte-garderie est un LIEU de VIE.

Elle est un espace de partage, d'échange, de rencontre entre 3 acteurs : la famille (parents, fratrie, les grands-parents) - l'enfant - la professionnelle. De cette réalité (la diversité dans un lieu d'accueil) naissent des questionnements.

Comment au sein d'une structure qui accueille des personnes avec des attentes, des besoins, des spécificités nombreuses et diverses, se tricote une histoire individuelle mais aussi commune ?

Comment se tissent des liens entre les différents acteurs de ce lieu ?

Au quotidien, nous avons créé des espaces, des temps pour le parent et l'enfant afin qu'ils puissent s'approprier ce lieu, que celui-ci leur soit familier et rendre ainsi possible les rencontres.

- Ainsi le premier accueil et l'adaptation sont des temps importants. C'est le début de l'histoire.
- Le choix de proposer des créneaux fixes permet aux familles de se retrouver, aux enfants d'avoir des repères et qu'au fil des accueils se tissent des liens.
- La halte-garderie est un lieu ouvert. Le parent peut rester le temps qu'il souhaite et partager des moments avec nous. Ce sont des temps aussi où les échanges sont nombreux et riches.
- Les professionnelles reconnaissent les personnes pas seulement en tant que parents. Le parent n'est pas que « la maman de ou le papa de » ; on parle de leurs centres d'intérêt, de leurs projets.
- Les fêtes organisées tout au long de l'année offrent des moments conviviaux et de rencontres.
- Laisser la possibilité aux parents de s'impliquer dans la vie de la halte-garderie. Par exemple, un groupe de parents a réalisé un spectacle pour la fin de l'année, régulièrement une maman anime un atelier d'art plastique, une autre vient chanter des comptines en anglais...

En tant que professionnelles, nous n'avons pas la maîtrise des rencontres. Mais notre expérience nous a confortées sur le fait que nous pouvions être des « facilitatrices ».

Les liens se construisent avec le temps, se nourrissent de la dynamique que chacun apporte (les professionnelles font partie aussi de l'histoire) et se tissent dans des allers et retours au travers des échanges et des moments partagés.

La halte-garderie devient un lieu unique ; c'est une alchimie qui s'articule entre du singulier et une histoire commune. Ainsi notre pratique est faite de réel et d'imprévu.

Quelques mots-clefs qui sous-tendent notre réflexion et notre questionnement :

Se sentir à l'aise, en confiance, se connaître, sentiment d'appartenance, laisser la place à, se tromper, se remettre en question, la patience, la souplesse, prendre le temps....

Des projets rythment le quotidien et se déroulent le plus souvent sur une année.

Ils illustrent bien comment sont travaillées en équipe les questions de la diversité et de la place de chacun.

Nous vous proposons de vous présenter un de nos projets : « Les Moussaillons en son ».

Ce projet sonore et musical est une mise en relief d'un vécu partagé entre enfants, parents et professionnelles ; il s'appuie sur notre pratique au quotidien. C'est un outil qui permet de dynamiser et provoquer des rencontres et des échanges culturels.

- ✓ Ce projet est né d'un désir de partage.

Les points à l'origine de ce projet sont :

La musique et les chants font partie de notre quotidien à la halte-garderie. Nous sommes soucieuses de proposer une diversité dans les registres musicaux (classique, rock, musique du monde, chants revisités, improvisations ...). Il existe une diversité culturelle tant dans les familles accueillies que dans l'équipe. Nous avons souhaité que ce projet se nourrisse de cette richesse.

Les parents ont exprimé leur désir de connaître le répertoire des chansons car ils étaient sensibles à l'univers sonore proposé au moment de l'accueil. De plus, la rencontre et l'intervention de Claire (chanteuse et percussionniste) a enrichi notre réflexion.

- ✓ Ce projet s'est construit à travers les échanges, où chacun a apporté « son petit grain de sable » par son savoir-faire et sa différence.

L'idée naît, on en parle en équipe et avec les parents. Le projet se construit petit à petit à travers les échanges et les propositions de chacun, enfants, parents, professionnelles. Une dynamique s'est créée autour du projet qui a duré 10 mois.

Le projet a pris différentes facettes :

- Un atelier hebdomadaire d'éveil musical avec les enfants.

- Des ateliers parents-enfants.

Nous avons proposé 8 séances d'atelier parents-enfants ; Claire a participé à 3 d'entre eux.

Quelques parents et en particulier des mamans, ont participé volontiers aux ateliers. Trois mamans sont venues régulièrement et d'autres plus ponctuellement.

Au début, nous avons pensé animer ces ateliers avec une dynamique plus dans l'improvisation et des jeux vocaux et rythmiques, comme nous le faisons régulièrement avec les enfants et dans l'esprit du travail de Claire. Mais dès la première séance nous avons constaté que les parents avaient plus de mal à rentrer dans cette dynamique. Nous avons fait le choix de rester dans notre répertoire de chansons. Les parents ont chanté dans leur langue d'origine et ont partagé des chansons de leur quotidien.

Une maman est venue jouer du violon et à différents moments un membre de l'équipe et Claire ont proposé la découverte de différents instruments : guitare, steel drum, berinbao, cajon, gong, balafon.

Ce projet a été porté par des professionnelles des Moussaillons. Mais il n'a pu se construire qu'avec la participation de tous les acteurs de la halte-garderie (les enfants, les parents, l'équipe).

Ainsi chacun a pu apporter une partie de soi par sa présence, sa joie, sa culture, son savoir-faire.

L'équipe a fait un travail de recherche, de préparation, de réflexion sans perdre pour autant en spontanéité. Une professionnelle avec des notions musicales était référente du projet. L'équipe a donné un cadre au projet, une organisation afin que ce projet soit intégré dans le quotidien.

On a tâtonné, on a adapté, on a ajusté en fonction de la dynamique. Le doute, la remise en question et se tromper ont fait partie de l'aventure.

- ✓ Ce projet a laissé une trace et nous a laissé une trace.

Pour répondre aux demandes des parents, nous avons eu l'idée de réaliser un CD. Pour cela nous avons enregistré différents moments : chants, découverte d'instruments, ateliers, ainsi que des moments du quotidien, afin de restituer un univers vivant et l'ambiance sonore de la halte-garderie.

L'idée de réaliser un DVD est venue plus tard. Nous avons pensé qu'un support visuel aiderait les familles à mieux s'approprier cette expérience. Pour la réalisation de celui-ci nous avons filmé différents temps, tout le long du projet ; une amie a réalisé le montage.

Avec du recul, nous pouvons dire que :

- Un projet dans la continuité permet de l'approfondir, de le modifier et de se l'approprier.
- Avoir une base de propositions (ex. répertoire musical) facilite la spontanéité. On peut s'éloigner et revenir sans se perdre.
- Parfois certaines propositions n'ont pas marché. Il est important d'accepter de se tromper et ne pas chercher à « prouver quelque chose ».
- Il est essentiel que les personnes qui participent, se sentent concernées, que chacun trouve sa place et que ces moments de partage soient faits dans le plaisir.

Tous le long du projet, nous avons été vigilantes à partager nos expériences avec toutes les familles. Par leurs retours, nous avons perçu que les parents se sont approprié le projet. Même ceux qui n'ont pas participé aux ateliers ont été sensibles à nos témoignages et aux expressions manifestées par les enfants. Par exemple les parents ont constaté que leur enfant chantait et dansait davantage.

Dans l'équipe, nous avons eu des doutes et des inquiétudes, en particulier quand on a compris l'ampleur du travail nécessaire pour réaliser le CD (apprendre à utiliser le logiciel, écouter, organiser, trier les enregistrements et à la fin choisir les plus adaptés à notre projet). Nous avons réussi grâce à l'aide d'un ami musicien. Nous n'avons pas hésité à demander de l'aide à l'extérieur.

Pour conclure, ce projet a pu aboutir parce que tous les acteurs de la halte-garderie (parents, enfants et équipe) se sont sentis concernés. Chacun a apporté son savoir-faire et nous avons été capables d'aller chercher de l'aide à l'extérieur.

Le soutien, tant financier que moral, de l'association au projet a été indispensable.

Mais les ingrédients principaux ont été la motivation et le plaisir partagé à réaliser ce projet. Surtout, il faut y croire jusqu'au bout !

Atelier 4 : Passerelles et alliances

Familles en situation d'immigration

Halte « Pousse Poussette » - Rezé (44)

Laure Richard, directrice

Jouer avec les mots dans une langue ou dans une autre

Ou comment dans un lieu d'accueil petite enfance où de multiples cultures se croisent, mamans et enfants ont pu expérimenter la langue française et la culture de l'Autre.

La halte-accueil "Pousse-Poussette" est située au sein d'un quartier dit "populaire" dont l'habitat est constitué essentiellement d'immeubles à loyers modérés.

La précarité est élevée sur le quartier et 46,70% de familles qui y résident sont monoparentales (données de fin décembre 2011).

Notre structure accueille environ 250 familles ; il s'agit d'un accueil occasionnel classique.

Les familles utilisent ce service pour la plupart de façon régulière et pour d'autres de façon exceptionnelle.

La halte-accueil est ouverte du lundi au vendredi de 8h45 à 11h45 et de 13h30 à 17h30 sauf le lundi après-midi où elle est fermée au public.

Il existe un protocole spécifique entre l'école maternelle située juste à coté de la structure, la PMI toute proche et la halte-accueil permettant un accompagnement en douceur vers notre structure puis vers l'école.

Cela permet entre autres à l'enfant de débiter l'école quand il est prêt ; toute l'année nous préparons cette rentrée par des matinées spécifiques à la halte-accueil et dans sa future classe.

Un partenariat avec la PMI permet de fidéliser des familles qui ne viendraient pas d'elles-mêmes à la halte-accueil ; des contrats sont possibles avec certaines, des objectifs sont fixés et des créneaux d'accueil posés.

Ce travail en commun nous amène à des réflexions, des pistes de travail ; il s'agit aussi d'un véritable observatoire social.

La halte-accueil est un lieu où beaucoup de cultures se côtoient, cela s'est amplifié au fil des années. Nous accueillons des familles d'origine africaine (Guinée, Sénégal, Angola, Ethiopie), du Maghreb, de Turquie, d'Asie ...

Depuis 2007, des familles issues de l'immigration russe (Daghestan, Azerbaïdjan, Tchétchénie ...) sont arrivées sur le quartier.

Cela a fait émerger de nouvelles problématiques : que connaissons-nous de ces nouvelles cultures?

Quelle place a l'enfant et surtout comment pouvons-nous communiquer avec eux?

Comment échanger quand l'autre ne maîtrise absolument pas la langue française.

Sur quels principes d'éducation, sur quels cadres peut-on s'entendre ?

Ceci s'est accentué par le nombre de mamans "débarquant" dans notre structure pour laisser leur enfant juste avant leurs cours de français ; difficile alors de mettre en place une adaptation en douceur.

En effet la loi oblige les migrants à une formation linguistique de 400h, qui permet l'obtention du renouvellement de la carte de séjour temporaire et la délivrance de la carte de résident (10 ans). Comment imaginer que le parent soit serein et prêt à étudier alors que son enfant est en pleurs et que culturellement cela ne se fait pas ?

En lien avec la PMI, nous mettons en place des contrats spécifiques afin que des places soient réservées pendant les cours de français des mamans.

Cependant, il existe de vrais barrages : la langue, les différents rites, la méconnaissance des structures petite enfance.

En parallèle un programme de réussite éducative (PRE) se met en place sur notre ville et différents services y sont associés dont le Service Petite Enfance.

Cela permet de mettre à plat nos questionnements et petit à petit d'obtenir des résultats.

Une convention est signée avec l'ASAMLA pour obtenir la présence d'un traducteur lors d'une inscription ou d'un entretien particulier.

Du matériel pédagogique commun avec l'école maternelle (jeux éducatifs, livres imagiers et CD) est acheté et peut être prêté aux familles.

Cette réflexion a permis la rencontre de la responsable pédagogique d'un centre de formation pour adultes "Culture et Liberté" et le début d'un travail commun. Les parents réussissent à avoir plus d'infos sur notre structure et ne pourront aller apprendre le français que lorsque leur enfant sera à l'aise à la halte-accueil. Les séparations mères enfants sont mieux vécues, des liens se créent et nous mesurons de plus en plus ce qu'est le déracinement. Petit à petit, nous adaptons nos pratiques professionnelles en assouplissant quelque peu notre règlement intérieur ; nous sommes plus dans l'écoute, dans la reconnaissance des différences.

Des après-midi festifs sont mis en place, chants, danses, musiques, goûters issus d'une région du monde où d'une autre, chacun avance dans la rencontre de l'autre.

Sur la ville de Rezé et par le biais du PRE (Programme de Réussite Educative), des actions spécifiques émergent pour des enfants scolarisés "clubs coup de pouce", etc. ; ces actions ont lieu à la médiathèque, à la ludothèque et pour certaines en présence des parents ; d'autres actions plus individualisées prennent forme et viennent en aide à des enfants en échec scolaire.

De notre côté, nous observons des différences dans la maîtrise de la langue (vocabulaire, structure des phrases) et le mutisme de certains enfants ; ce constat ne concerne pas que les enfants allophones. Cela est confirmé par les enseignantes de l'école maternelle qui s'inquiètent de voir des enfants qui ne s'expriment pas durant l'année.

Cette préoccupation est soulevée lors de concertations avec les professionnelles du PRE et un projet autour du linguisme émerge dans notre structure.

Des constats

Depuis quelques années, nous constatons chez de nombreux enfants une apparition tardive des premiers mots (après deux ans) ou l'absence totale de langage (avant l'entrée à l'école) surtout dans des familles issues de l'immigration.

Des questions

Comment peut-on faciliter l'apprentissage de la langue française avant l'école ?

Comment inclure la famille de l'enfant ?

Quelle place a la langue maternelle dans le milieu familial ?

Des objectifs

Aider l'enfant à partir de 18 mois à s'exprimer, à échanger avec ses pairs.

Préparer chaque enfant à l'entrée à l'école maternelle de façon sereine ; lui donner des bases et une confiance dans la langue française.

Inclure les parents dans cet apprentissage ; rassurer et accompagner les mères dans leurs rôles éducatifs, les déculpabiliser par rapport à leur niveau de français.

Actions

Favoriser des moments spécifiques autour du langage ; inscrire cette action dans le temps.

S'aider d'outils pour faciliter les apprentissages : livres, jeux, comptines.

Ce projet est soumis à un comité technique afin d'évaluer sa pertinence et son coût.

La question d'un intervenant est aussi posée : qui ? A quelle fréquence ?

Petit à petit l'action se concrétise ; nous convenons d'une séance d'une heure tous les quinze jours avec un maximum de quatre familles. La condition est que l'enfant soit toujours accompagné d'un de ses parents, et qu'il vienne à toutes les séances.

Les séances seront co-animées par une intervenante FLE (français langues étrangères) et moi-même (EJE).

Un bilan est souhaité à mi-parcours et à la fin de l'année ; il prendra en compte la réelle participation des enfants et des parents, leur régularité, le développement du langage et l'évolution de l'appréhension des familles sur l'entrée des enfants à la maternelle.

Mise en place de l'action

Un entretien individuel est effectué avec quatre mères qui s'inquiètent du mutisme de leur enfant et angoissent sur leur future rentrée scolaire. Il s'agit de familles inscrites depuis longtemps dans la structure, venant régulièrement et avec lesquelles une relation de confiance est déjà bien installée.

Elles sont tout de suite d'accord sur le principe, j'insiste sur la nécessité de leur présence à chaque fois.

Le petit groupe se compose de quatre enfants qui auront trois ans dans l'année et de leurs mamans. Deux d'entre elles sont d'origine turque, une est tchétchène et l'autre algérienne.

Une seule maîtrise assez bien le français et peut l'écrire. Les trois autres ont du mal à s'exprimer et l'une est analphabète.

Leurs enfants ne s'expriment pas : l'un est à l'aise dans la structure ; l'un acquiesce pour tout, un autre est beaucoup dans l'action et semble ne jamais se poser, l'autre reste sur sa réserve.

Une professionnelle FLE est recrutée, nous devons apprendre à nous connaître et fixer des règles pour que chacune ait sa place. Nous préparons en amont nos futures séances ; pour l'une et l'autre, il s'agit d'une nouveauté mais la motivation est là !

Il est convenu que le petit groupe se retrouve un jeudi tous les quinze jours de 10h30 à 11h30 dans une petite pièce fermée au sein de la structure.

Contenus des séances

Lors de la première séance la coordinatrice PRE est présente et fait signer les contrats d'engagement pour chacune des mamans.

C'est aussi le moment où chacune se présente aux autres et parle de son pays d'origine.

Les enfants quant à eux regardent des imagiers et pointent des illustrations que l'on décline en français mais aussi dans leur langue maternelle.

A la fin de la première séance, nous avons observé une grande écoute de l'autre et, malgré une certaine timidité à s'exprimer, l'envie d'échanger.

Au fil des séances, les mamans se sont détendues, se sont exprimées sur des sujets de société : racisme, port du foulard... Elles ont participé aux différents jeux proposés à leurs enfants, se plaisant à répéter les mots.

Les jeux de société empruntés à la ludothèque du quartier, les imagiers, albums, dessins, jeux musicaux, comptines ont été nos supports pédagogiques.

Chacune de nous a pris en charge l'une ou l'autre activité. Nous avons par exemple chanté des chansons traditionnelles françaises mais aussi turques, algériennes, ou tchéchènes ; cela a mis de la bonne humeur ! Nous-mêmes avons appris des mots, expressions !

Très peu d'absences ont été notées si ce n'est lorsque l'enfant est malade.

Bilan avec le groupe

Les mamans ont exprimé leur satisfaction d'avoir participé à cette action autour de la langue française.

Chacune d'elle note les progrès de son enfant dans l'acquisition de la langue maternelle et de la langue française. Ce groupe leur a permis d'oser parler, sans honte.

Elles ont apprécié nos propositions de jeux ainsi que les comptines françaises qu'elles peuvent chanter en famille !

Elles évoquent la richesse des échanges entre adultes, avec les enfants et le bonheur de pouvoir parler de leur culture, de leur pays.

Elles se sentent plus sereines sur la future rentrée scolaire mais aussi sur l'adaptabilité de leur enfant ; nous sentons que cela leur a permis de leur accorder plus de confiance.

Cela a été l'occasion pour deux d'entre elles, accompagnées par l'intervenante FLE, de s'inscrire à des cours de français avec l'association "ouvrir l'école aux parents".

Bilan avec les professionnelles

Ce fut une expérience riche professionnellement et humainement.

La complémentarité des deux professionnelles est intéressante : apport des compétences FLE au niveau du langage et des outils adaptés, des compétences EJE dans la psychologie et pédagogie du jeune enfant ainsi que dans la connaissance et mise en confiance des familles.

La notion de groupe et la présence du parent est nécessaire pour que chacun progresse et soit en confiance.

Perspectives

Cette action va être renouvelée sur la fin de l'année 2012 ; elle est reconduite avec le PRE et avec la même intervenante. Après le bilan, nous avons décidé de contacter cinq familles avec le même profil.

En parallèle, depuis septembre, des contacts ont été établis avec la formatrice de l'association « ouvrir l'école aux parents ». Plusieurs mères, après les avoir accompagnées jusqu'au lieu et aidées dans les premières démarches, participent aux cours de français. Pendant ce temps, leurs enfants sont accueillis dans notre structure.

S'ouvrir à l'Autre, respecter la diversité pour que tout enfant quel qu'il soit puisse être accueilli comme il se doit dans notre structure, ont été les raisons de ce long cheminement professionnel, de ces réflexions, de ces questionnements qui sont loin de s'arrêter !

Cette action est un exemple où chacun a pu expérimenter la langue, la culture de l'autre tout en jouant avec les mots dans une langue ou dans une autre !

La Maison des parents
Association ATD Quart Monde – Brest (29)
Mariette Legendre

1- Construction du projet (de 2003 à 2009)

Un collectif formé de professionnels (Educateur SP, Educateur JE, Technicienne ISF, Assistantes sociales de différentes institutions) et de moi-même, membre d'ATD Quart Monde, s'est réuni bénévolement le soir pendant ces années pour construire un projet qui permette aux parents de développer entre eux leurs savoirs et d'éviter ainsi des placements.

Nous avons pris le temps de réfléchir sur nos objectifs, sur le public à accueillir et sur la manière d'être dans ce lieu.

Ancienne professionnelle du Conseil Général, médecin de PMI puis adjointe à la responsable de territoire pour la prévention, j'avais aussi comme membre d'ATD Quart Monde une expérience de plus de 15 ans d'accompagnement des familles en grande précarité.

J'avais à l'esprit **les actions de promotion familiale, sociale et culturelle du Mouvement qui se créent à partir de trois principes :**

- L'accès effectif des familles aux droits fondamentaux en particulier au droit de vivre en famille.
- Le développement du lien social et culturel par la mobilisation de tous.
- Des projets élaborés avec les familles.

Pour les mettre en œuvre, une démarche de connaissance approfondie des enfants, des adultes, de leur histoire et de leur environnement et la création d'une relation de confiance étaient nécessaires.

Pour répondre à ce besoin de connaissance des souhaits des familles, un questionnaire pour savoir ce qu'ils souhaitaient trouver comme ateliers dans ce lieu d'accueil a été proposé aux parents du groupe familles d'ATD Quart Monde de Brest comme à d'autres parents côtoyés par les professionnels.

Comme membre d'ATD Quart Monde, je défendais l'idée d'**un lieu de prévention primaire et précoce** afin de permettre à tous les parents de donner des conditions satisfaisantes de vie et d'éveil à leurs enfants et d'éviter des placements d'enfants.

J'insistais **pour « aller vers » les publics exclus, pour réfléchir à cet accueil spécifique de parents en grande précarité et assurer une mixité sociale et culturelle.**

J'avais en mémoire cette parole de J. Wresinski: « là où se prépare l'avenir d'une nation ou d'une communauté internationale, il importe que les plus défavorisés en soient partie prenante; s'ils ne le sont pas aujourd'hui, au temps des projets, ils ne le seront pas demain au temps des changements». J'avais également l'expérience de lieux d'accueil parents enfants où les publics en grande difficulté n'osaient pas aller.

Je proposais la lecture des livres sur les expériences menées par le Mouvement comme "les croisements des savoirs et des pratiques".

Ensemble nous sommes allées visiter "AGLAE", petite structure lieu d'accueil parents enfants en campagne angevine, avec des ateliers pour parents très exclus et isolés. Cette structure issue d'une pré-école d'ATD Quart Monde en avait gardé la philosophie.

Le collectif a l'idée « d'un lieu unique » rassemblant un éventail de services basés sur un accompagnement dans l'éducation des enfants qui permettrait aux parents de développer leur réflexion, leurs compétences parentales et de les adapter, au quotidien, à l'âge des enfants (0 à 6 ans).

Nous souhaitons bâtir un projet souple dans lequel les parents pourront s'inscrire et le modifier. Cette souplesse ne sera pas simple à défendre auprès des institutions.

Nous présentons ce projet à chaque institution au niveau des responsables techniques ainsi qu'aux grandes associations autour de la prévention et de la protection de l'enfance.

Nous recherchons auprès des institutions leur connaissance du terrain, leurs avis sur le projet et/ou leur participation possible en moyens humains et financement. Plusieurs rencontres seront nécessaires du fait des changements de responsables techniques.

Nous recherchons auprès des associations leur avis sur ce projet et quelle association pourrait être porteuse et réalisatrice du projet sans le dénaturer. Il nous semble que la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence du Finistère (ADSEA 29) serait susceptible de répondre le mieux à cette préoccupation.

A partir de 2007 la réalisation et l'ouverture de la Maison ont été soutenues et portées par l'ADSEA 29. Les partenaires institutionnels : Caisse d'allocations familiales du Nord Finistère, Conseil Général et Ville de Brest, mobilisés sur des politiques diverses de promotion des familles, d'insertion et d'éducation ont montré leur détermination à accompagner cette initiative.

2- Juin 2008. Le projet de la Maison des parents en résumé

► Rassembler en un lieu unique un éventail de services, basés sur l'accompagnement dans l'éducation des enfants et destinés aux parents et jeunes enfants (moins de 6 ans).

Trois objectifs pour le projet, qui sont également les indicateurs à tester dans l'évaluation :

- Agir avant le placement pour l'éviter / **Prévenir.**
- **Valoriser et requalifier** les compétences parentales.

« Savoir reconnaître que la personne a un savoir, des responsabilités et des ressources humaines » [Groupe de recherche action-formation/Quart Monde partenaire, *Le croisement des pratiques, Quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble*, Editions Quart Monde, 2002, p214.]

« La nécessité que soit reconnue, et d'abord par soi-même, la compétence à tenir la position dans laquelle on se trouve, alors même que l'individu est devenu incertain. Les institutions ont ainsi à soutenir la compétence parentale en la reconnaissant comme telle, notamment en organisant la participation des acteurs aux décisions qui les concernent, en particulier ces parents désignés comme en difficulté » [NEYRAND G., « Evolution de la famille et rapport à l'enfant », *Enfances et PSY*, n°34, 2007/1, pp144-156, pp154-155.]

- Créer du collectif, **mutualiser**.

« *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.* » [FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Maspero, 1974]

« *Il faut tout un village pour élever un enfant* » [proverbe africain].

► **Nous tenons à certaines orientations de départ :**

- Lieu de prévention pour tous les parents et enfants de 0 à 6 ans,
- Lieu de mobilisation et d'échange de compétences entre parents avec le soutien de professionnels d'horizons différents,
- Lieu chaleureux qui offre des activités de la vie quotidienne dans une maison comme celle où pourrait vivre les parents,
- Lieu qui serait gratuit, anonyme,
- Lieu qui ne transmettrait pas d'informations sur les familles aux institutions.

► **Nous tenons à une pratique professionnelle où le parent est pilote de son projet dans la maison et où aucun rapport sur sa fréquentation et "sa manière d'éduquer" ne sera écrit et envoyé à une institution.** Les parents ont « peur » des TS dans tous les milieux, et de façon plus prégnante dans les familles en grande précarité, ils évitent de prendre contact avec eux. Peur des regards sur leur vie privée, peur de perdre leur liberté, peur des conséquences sur leurs enfants.

► **Nous tenons à valoriser les compétences à partir des gestes de tous les jours et des supports concrets des ateliers réalisés.** « Savoir reconnaître que la personne a un savoir, des responsabilités et des ressources humaines » [Groupe de recherche action-formation/Quart Monde partenaire, "Le croisement des pratiques, Quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble", Editions Quart Monde, 2002, p214.]

► **Le Mouvement ATD Quart Monde est sollicité par le directeur de la Sauvegarde et le collectif pour la mise en place d'une co-formation.**

Ensuite, Mr Fayémi, directeur insistera pour une présence régulière d'ATD Quart Monde dès l'ouverture de la maison et pour sa participation à l'évaluation. Une convention sera signée entre ATD Quart Monde et l'ADSEA 29.

Une co-formation en 2009 est animée par ATD Quart Monde.

La co-formation vise à une meilleure compréhension et connaissance entre les personnes en situation de précarité et les professionnels, afin d'améliorer entre eux les relations et la pratique du partenariat, dans le champ du travail social.

La charte du croisement des savoirs a été remise à chaque participant avant la co-formation.

La co-formation par le croisement des savoirs et des pratiques s'est déroulée sur trois journées. Elle a rassemblé 14 professionnelles de l'action sociale (Conseil général, Caisse d'allocations Familiales du Nord Finistère, service de petite enfance et de réussite éducative de la ville de Brest, ville de Plouarzel, Aide à domicile 29, Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence du Finistère) et 5 personnes militantes d'ATD Quart Monde ayant l'expérience de la pauvreté.

Cette **co-formation** a permis aux professionnels et au collectif de réfléchir sur les postures et les pratiques à avoir pour donner la place à chaque parent. En conclusion, les professionnels et les personnes en grande précarité ont écrit les conditions qui permettent de mieux travailler ensemble.

► Avant l'ouverture, tout un travail d'information et de communication est réalisé par une éducatrice spécialisée (faisant partie du collectif et dépendant de la Sauvegarde de l'enfance : ADSEA 29) sur un mi temps financé par la politique de la ville.

3- La maison des parents s'ouvre en octobre 2009

La Maison des parents s'ouvre sous la responsabilité du directeur de l'ADSEA 29 pour une période d'expérimentation de deux ans. Des conseils d'orientation formés de l'ADSEA 29, des partenaires financeurs (Conseil général, Mairie, Caisse d'Allocations Familiales), d'une représentation des parents et du collectif auront lieu une fois par mois. Une évaluation est prévue.

« Apprendre ensemble à être parent, socialiser son enfant avec sa famille, renforcer les solidarités entre parents et les compétences de chacun, accueillir, accompagner, soutenir » constituent les principes essentiels de la Maison des Parents.

- Locaux : un appartement en duplex, (beaucoup trop petit).
- Professionnels-accueillantes d'origines diverses:

2TISF : 35h, 1 EJE : 31h30, 2 Educatrices spécialisées 31h30 et 3h30.

Complémentarité dans les compétences, regards différents sur les problématiques familiales.

Cette diversité est très appréciée des parents qui savent très bien, sans connaître officiellement la fonction de chacun, vers qui trouver certaines compétences professionnelles.

Les accueillantes ont une fonction d'«accueil bienveillant», sans jugement, chaleureux, avec écoute. Elles assurent le cadre et la responsabilité de l'exercice d'une prévention primaire prévenante.

Un psychologue est auprès des professionnelles pour permettre aux membres de l'équipe de réfléchir sur leurs observations, d'envisager des orientations dans leur pratique auprès des familles mais aussi pour les aider à s'entendre et à se coordonner dans leurs postures professionnelles.

- Planning : Il a évolué depuis l'ouverture (à la demande des parents et des institutions).

Diversité des temps : Activités libres (0 à 6 ans) lieu d'Accueil Enfants Parents, ateliers parents-enfants ou parents avec repas deux fois par semaine, ateliers individuels ou temps individuels le mardi soir.

Ouverture à certains moments pour les fratries (soirées, le samedi et vacances scolaires).

Ouverture tous les jours de la semaine et le samedi après midi une fois par mois. Ouverture en soirée deux fois par semaine.

Le partenariat entre ATD Quart monde et la Sauvegarde de l'Enfance se poursuit avec la présence d'une alliée dans la maison des parents 6 à 8 heures par semaine officialisée par une convention entre les deux associations avec les objectifs suivants:

- Permettre à des parents en grande difficulté de venir à la maison des parents et de se l'approprier.
- Veiller aux conditions qui garantissent la place, le rôle, la participation des parents.

- Permettre aux différents acteurs (parents et professionnels) de construire une connaissance mutuelle, une action et une réflexion, centrées sur l'intérêt de l'enfant, de sa famille et sur l'exercice des responsabilités parentales.
- Conforter la participation des parents au Conseil d'orientation.

La personne d'ATD Quart Monde vient régulièrement sur des temps libres pour connaître les familles et construire des liens de confiance. Sur ces temps, elle est présente auprès des enfants et des parents mais ne remplit pas la fonction d'accueillante même si elle est dans l'écoute bienveillante. Elle n'a pas la responsabilité du cadre, ni de la construction des projets personnels avec les parents.

Elle informe les parents de la possibilité de participer une fois par mois à des réunions entre parents. Ces réunions ont pour objectifs d'échanger sur le fonctionnement de la maison, sur la place des adultes (parents et accueillants) auprès des enfants, sur le « vivre ensemble » etc., de préparer une parole collective des parents pour des rencontres parents et professionnels, pour le conseil d'orientation avec la direction de l'ADESA 29 et les financeurs etc.

Pendant ces rencontres entre parents et entre parents et professionnels, l'alliée d'ATD Quart Monde anime, fait circuler la parole, est attentive à l'expression de chacun, prend note des paroles des parents, n'entre pas dans des prises de position. **Elle est là pour faciliter le pouvoir des parents à prendre la parole et à agir.**

Elle ne participe pas aux rencontres sur l'analyse des pratiques des accueillantes avec le psychologue pour rester à une certaine distance des problématiques des familles.

► Favoriser la mixité sociale : comment ?

Aller vers des parents en grande précarité sociale et/ou économique, pour favoriser leur participation à des rencontres et activités avec d'autres parents et enfants, est indispensable.

Ce n'est pas facile car les accueillantes sont surtout rémunérées par les institutions pour leur temps d'accueil dans la Maison des parents. Elles ne peuvent pas se permettre de prendre trop de temps pour aller au domicile de familles.

ATD Quart Monde les soutient dans ces initiatives :

- les professionnelles sociales des structures respectives dont dépendent les accueillantes proposent à des parents de venir à la Maison des parents,
- des liens se sont construits avec les structures du quartier : écoles, Centre d'Hébergement (CHRS), centres sociaux, avec d'autres associations de la ville (CSF, Secours et Resto du cœur) et avec les membres du Projet Educatif Local, etc.

Bien accueillir les familles, le premier accueil peut être déterminant :

- Créer une relation de confiance avec un parler simple, sans poser de questions sur l'histoire familiale, être en empathie avec ce que la personne nous donne à entendre ou à voir,
- Valoriser,
- Si la personne est accompagnée par un professionnel, l'accueillante se centre sur le parent et rassure sur la confidentialité dès le premier contact.

« Les personnes blessées par la vie ont besoin de reconnaissance, de respect et d'encouragement. Les relations porteuses de libération sont des relations qui encouragent et respectent profondément l'autre. »

Le chemin à parcourir est parfois très long pour faire venir des personnes en grande difficulté sociale et économique. Ces parents ont peur d'affronter un groupe, un lieu nouveau, le regard des professionnels.

Exemple : Une maman, qui connaissait la personne d'ATD Quart Monde car celle-ci avait fait de la pré école à son domicile, venait de mettre au monde une petite fille. Cette mère lui avait demandé de l'aider pour garder ce 7ème enfant, ses autres enfants étaient placés. Pendant 15 mois, la personne d'ATD Quart Monde a téléphoné ou est allée la chercher le mercredi matin. Cette maman est venue 5 fois. Les raisons évoquées par la maman pour ses absences étaient multiples allant de la panne d'oreiller à l'absence de chaussures pour sa fille, de l'inquiétude ou l'insécurité de laisser le logis à son conjoint à la peur d'un rapport administratif écrit par les accueillantes à des professionnels, à la peur de rencontrer le groupe.

Cette maman a réussi à venir deux fois sur des temps d'ateliers en individuel ou avec une autre maman avec qui elle avait créé un lien.

Elle souhaite toujours venir, s'inscrit et le jour même peut décommander.

Elle demande à être accompagnée pour l'inscription de sa fille à l'école.

Sa fille de 2 ans est maintenant scolarisée et cela se passe bien. Cette maman avec sa fille a réussi à participer à une sortie culturelle d'ATD Quart Monde.

► Les parents qui sont en grande difficulté ont besoin d'être soutenus dans leur régularité car c'est un effort important pour eux de sortir, d'aller à la rencontre d'autres parents.

- Les accueillantes téléphonent pour demander des nouvelles aux parents qui sont en difficulté et qui laissent leurs coordonnées. C'est leur montrer qu'elles comptent pour nous.

- Elles proposent d'aller les chercher en voiture.

- Elles proposent à des parents, qui ont des difficultés à rentrer dans un groupe, de participer à un atelier individuel dont le thème est choisi par le parent. Ces ateliers permettent de développer ses compétences et l'estime de soi. Des parents reprennent chez eux les recettes apprises ou utilisent la pâte à modeler qu'ils ont fabriquée.

- Si au cours de ces ateliers un enfant nous semble en danger, les accueillantes en parlent avec le psychologue. Puis, en temps individuel, elles en parlent aux parents et construisent avec eux les solutions possibles. Des orientations ont été décidées ainsi : TISF de prévention, CMPP...et les parents font eux-mêmes la démarche.

► La cohabitation des différents milieux sociaux dans la maison demande un travail de chaque instant pour les accueillantes.

- Elles portent la préoccupation de valoriser chaque parent, de respecter l'histoire de chacun et de faire en sorte qu'aucune mère ne reste isolée.

- Des tensions ont fait l'objet de discussions dans les réunions entre parents et entre parents et professionnels que la personne d'ATD Quart Monde anime. Exemples discutés avec les parents et les professionnels : un parent arrive et ne dit pas bonjour à tous les parents présents, un parent refuse le gâteau d'anniversaire d'une mère car ce gâteau n'est pas bio, des mères aisées échangent sur leurs voyages devant des parents qui vivent avec le RSA ou un salaire très bas et des clans se forment. De même, les valeurs à transmettre aux enfants dans la Maison des parents, nos représentations et préjugés devant les autres modes de vie et d'éducation, etc.

► **Favoriser la participation de tous les Parents dans cette Maison et dans d'autres instances en partenariat.**

Des spécificités de la Maison des parents facilitent cette participation :

- **La pluralité et l'articulation des différents types d'accueil** : les parents peuvent venir selon leurs souhaits et construire leur projet sur différents temps.

- **La prise en compte de la parole des parents pour la construction de leur projet** dans la Maison des parents.

- **Une volonté affirmée de valoriser leurs compétences à partir des gestes de tous les jours et des supports concrets des ateliers réalisés.** (Utilisation du henné, réalisation d'une recette, fabrication d'un doudou, participation à un théâtre de marionnettes ou à l'apport de comptines de différents pays etc.) Le parent peut être l'animateur d'un atelier entre parents pendant que les accueillantes s'occupent des enfants.

- **La participation des parents, à des réunions entre eux et entre parents et professionnels en présence de la personne d'ATD Quart Monde**, au conseil d'orientation avec les institutions, à d'autres instances du territoire de Brest avec le DSU et le PEL et, au niveau national, dans le cadre du projet recherche action « En associant les parents, tous les enfants peuvent réussir ».

Aux réunions parents et professionnels animées par l'alliée-bénévole d'ATD Quart Monde (une fois par trimestre pendant deux heures).

Les parents de leur côté et les professionnels de l'autre ont préparé leur réflexion sur un thème, ils en ont fait une synthèse écrite sur deux panneaux reprenant les idées forces. Les points de vue sont croisés, discutés et des propositions émergent.

Ensemble, nous avons réécrit le règlement intérieur, discuté des horaires d'ouverture et des contenus, analysé des expériences positives et négatives des uns et des autres à la Maison des parents, partagé les valeurs que nous souhaitons transmettre aux enfants, échangé sur la place des pères dans l'éducation et à la Maison des parents... C'est un apprentissage du « vivre ensemble » avec nos différences et un apprentissage à la co-éducation.

- **Les parents ont participé à tous les conseils d'orientation** depuis l'ouverture de la Maison des parents (3 à 6 parents présents).

Leurs interventions sont préparées en groupe de parents accompagnés par l'alliée qui prend note de leurs paroles. Au Conseil d'orientation les parents se servent de l'écrit comme appui à leur prise de parole mais ne le lisent pas forcément.

Leurs interventions sont très attendues par les institutions.

Les parents ont pu exprimer leurs attentes, montrer la différence entre la Maison des parents et les autres lieux d'accueil de Brest, parler de leur participation à la Maison des parents, donner leur définition de la "prévention prévenante", participer à l'évaluation en créant leur outil utilisé auprès des parents.

Pour faciliter la présence de parents au Conseil d'orientation, un accueil des enfants est prévu sur place sous la responsabilité d'une accueillante connue des enfants.

► **La Maison des parents a été sélectionnée comme projet de recherche action avec deux autres projets brestois pour un chantier national «En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir».** Ce chantier a été lancé par ATD Quart Monde avec d'autres partenaires comme l'Education Nationale, l'IRDSU, l'ACEPP.

Les acteurs des projets brestois sont accompagnés par le DSU qui organise sur le territoire brestois des rencontres de travail entre parents, professionnels et élus (ces rencontres permettent la connaissance des projets avec leurs réussites et leurs difficultés, des échanges sur nos représentations du mot réussir après une préparation entre pairs...). Deux journées de travail ont eu lieu avec le comité d'orientation du Projet Educatif Local. Des parents de la Maison des Parents y ont participé. Ils ont pu assister à deux rencontres nationales dont l'une portait sur leurs relations avec l'école.

Plus de 35 parents sont venus aux réunions entre parents depuis l'ouverture de la maison. Des parents vivant avec une précarité économique ou éducative sont présents parmi eux. Deux mères en très grande précarité économique, sociale et en savoir scolaire sont venues discuter. Leur participation aux réunions, où la facilité de parole est reine, est plus difficile.

Les mères viennent de plus en plus facilement pour participer à la vie de la maison. Il leur a fallu cependant comme un temps d'adaptation devant cette proposition qui leur était faite de venir pour exprimer leur avis, proposer des modifications dans le fonctionnement de la maison.

Pour les réunions sur le territoire brestois et hors du département, 5 à 6 parents se proposent, 2 ou 3 seulement y participent. Le problème de l'accueil de leurs enfants est souvent un frein à leur participation.

► La pratique des accueillantes

Les parents en parlent ainsi :

« Ici, on ne pose pas de questions, c'est très humain. C'est convivial, chaleureux, c'est pour tout le monde. »

« On n'est pas obligé de jouer un rôle. »

« On parle entre adultes, pas entre professionnels et parents. » « Les accueillantes ne se placent pas en personnes qui savent. »

« Les accueillantes amènent discrètement leur point de vue. Comme si vous ne voyez pas que ce que vous êtes en train de faire est de travers. Alors doucement, la personne va essayer d'aiguiller mais ne va surtout pas imposer. Parce que si la personne fait comme ça, c'est certainement qu'elle pense que c'est bien de faire ça. Ce n'est pas infantilisant. »

Cette pratique évolue; elle est et devra être toujours en cours de réflexion dans la relation individuelle professionnel-parent.

- Créer des liens et maintenir des liens avec les parents surtout si un état de fragilité est perceptible, (Internet, SMS, Tél.)
- Être en contact dans la durée avec les parents en souffrance et qui ne peuvent venir dans un groupe.
- Aller les chercher si besoin.
- Ne pas poser de questions aux parents, partir de ce que la personne offre et donne.
- Avancer au rythme du parent.
- Rester dans la prévention primaire et quitter l'habit de la mesure éducative, prendre le temps d'écouter, de chercher avec le parent diverses solutions à un problème avant de proposer sa solution et de la mettre en œuvre.

- Ne pas se poser en professionnelle « qui sait tout ».
- Accepter de travailler avec ce cadre de non-restitution à l'institution de l'accompagnement individuel fait auprès des familles ayant des difficultés fait porter de nouvelles responsabilités aux accueillantes.
- Être en empathie, oser l'affectivité, parfois materner quelque temps (au sens de Ferenczi et Winnicott, comme ils l'ont pratiqué auprès de leurs patients, ou du Professeur Houzel quand il parle de la fonction de Ste Anne) et prendre ensuite de la distance pour favoriser l'autonomie, l'émancipation. Materner ne veut pas dire infantiliser mais apporter la sécurité, la confiance pour que la personne donne le meilleur d'elle-même, révèle la compétence cachée qui peut être enfouie pour certains sous le poids de la misère et de la honte.

Tous les positionnements cités ci-dessus ne sont pas acquis définitivement, ils sont à "jardiner" régulièrement.

Atelier 5 : Laïcité et diversité

Les éducateurs de jeunes enfants à l'épreuve du fait religieux¹⁵

Daniel Verba, *sociologue, maître de conférences en sociologie,
directeur de l'IUT de Bobigny (Université Paris 13)
IRIS (Cnrs-Ehess-Inserm-UP13)*

Voilà plus d'une dizaine d'années que, sous la pression convergente des mutations sociopolitiques et de nouvelles composantes de la société française, les travailleurs sociaux sont confrontés, dans l'exercice de leurs fonctions, à des problématiques religieuses émanant des usagers, mais aussi parfois de leurs propres collègues : requêtes vestimentaires, alimentaires, sanitaires ou éducatives, demandes de droits pour faire valoir des particularismes, jours fériés affectés aux fêtes religieuses, lieux de prières dans les institutions ou les entreprises, séparation des hommes et des femmes dans l'espace public. En tant que travailleurs sociaux en charge du soin aux jeunes enfants, les EJE n'échappent pas à ce réveil des identités religieuses et ce d'autant, qu'intervenant au tout début de la socialisation des enfants, ils sont aussi, du même coup, très exposés aux revendications éducatives, culturelles et religieuses des familles et susceptibles de rentrer en conflit avec celles-ci.

Oscillant entre un attachement aux valeurs de la République une et indivisible et la nécessité de prendre en compte les spécificités des usagers pour mieux les accompagner dans leurs difficultés, les EJE peuvent se sentir hésités dans leurs pratiques quotidiennes entre faire respecter une certaine neutralité religieuse au risque de se couper des familles qui vivent leurs croyances comme une part essentielle de leur identité et une prise en compte de cette spécificité au risque de rentrer en contradiction avec le principe de laïcité et au-delà avec leurs propres convictions.

S'appuyant sur une enquête réalisée en 2011 et 2012 auprès de 700 EJE et complétée par des entretiens semi-directifs, cette contribution visera d'une part à mesurer le poids réel de la problématique religieuse dans le champ de la petite enfance et à appréhender la façon dont les éducateurs de jeunes enfants empoignent cette question dans l'exercice de leur métier.

¹⁵ L'article complet sera prochainement publié dans un ouvrage codirigé par Daniel Verba et Faïza Guelamine intitulé : « *Interventions sociales et faits religieux* ».

**Entre laïcité et diversité,
quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants ?**
Myriam Mony, ancienne directrice générale de l'ESSSE

Introduction et problématique

Dans un contexte de service public où s'exerce une vigilance par rapport au respect des valeurs de la laïcité, se pose la question de la manière dont les professionnels gèrent l'accompagnement du bien être de l'enfant sans transgresser les normes édictées au nom d'une égalité pour tous. C'est perceptible que les professionnels sont pris dans un dilemme ou se sentent coupables professionnellement de transgresser la position d'égalitarisme et de neutralité par rapport aux singularités culturelles que leur demande leur service employeur ; dire quelques mots dans la langue maternelle de l'enfant, soit en arabe, pour apaiser la souffrance de celui-ci perdu dans un univers où il ne comprend pas les paroles qui sont dites, est-ce une faute ?

Comment les adultes professionnels sont-ils à même de repérer le moment où l'enfant, peut comprendre la différence entre la sphère privée et la sphère publique, se repérer avec les règles de chaque lieu ; quand est-il en capacité d'assumer la frustration ou la souffrance que l'application de la règle lui fait vivre dans le passage entre ces deux mondes au péril de la continuité éducative gage de sa sécurité affective dans sa toute petite enfance ?

Les réglementations qui encadrent l'accueil des jeunes enfants (Décret d'Août 2000 relatif aux lieux et services d'accueil de jeunes enfants) ont complexifié l'exercice professionnel ; il est traversé par une tension : la mise en œuvre de la mission de service public des équipements et services petite enfance suppose, d'une part, la capacité à accueillir potentiellement tous les enfants (quelles que soient les situations personnelles, familiales, sociales et culturelles dont ils sont issus) et, d'autre part, la prise en compte des valeurs de laïcité dans l'exercice des pratiques éducatives au niveau de la collectivité ; ces deux niveaux d'exercice professionnel sont à saisir simultanément dans leur dimension paradoxale et la tension qui en résulte.

Comment permettre aux professionnels de se repérer pour concilier l'inconciliable : le respect pour la diversité et le respect des valeurs de laïcité ?

Quelles alternatives dans la tension entre respect pour la diversité et laïcité dans la mission de service public de l'accueil des jeunes enfants ?

Quelles propositions pour une politique d'intégration en France et ailleurs ?

Quelques mots clés dans notre développement :

- Diversité et différence.
- Egalité égalitarisme et équité.
- Diversité et inter culturalité.
- Normal, commun et diversité.
- Communauté et individualité.

La conduite d'un projet spécifique¹⁶ dans le cadre d'un projet européen - *Respect pour la diversité dans les pratiques éducatives dans le champ de la petite enfance* - a permis de mettre l'accent sur la difficulté pour les professionnels dans le contexte actuel à concilier la prise en compte de l'attachement familial, social et culturel du jeune enfant avec le respect des valeurs de laïcité.

¹⁶ Projet respect pour la diversité développé par le département EJE de l'ESSSE ; projet financé par la Fondation Bernard Van Leer développé en lien avec le réseau européen DECET (diversity in early childhood education and training)

Nommer le dispositif non plus « *approche interculturelle* » mais plutôt « *respect pour la diversité* » permettra-t-il de sortir d'une position souvent dogmatique de référence à des modèles qui conduisent à l'impasse ?

Chaque fois qu'une action de formation a été engagée dans le cadre de ce dispositif de formation au « *respect pour la diversité* », la question des normes s'est posée. Parfois, il s'opère un amalgame entre normes, finalités d'un projet, valeurs de la République et de la laïcité, et loi. La réponse viendra d'une clarification de ces différentes notions ; ce qui permettra une différenciation des repères qui y sont liés pour penser et conduire l'action.

1. Des questions clé sont issues de l'expérience : comment dépasser l'opposition dogmatique entre universalisme et culturalisme ?
2. Quand on prend en compte la question de la diversité, comment trouver une position juste entre déni et stigmatisation ?
3. Les normes en collectivité sont-elles absolues ? Relatives ? Modifiables, explicites ... ? Quel rapport établit-on avec les normes et comment gérer les situations d'écart à la norme ?
4. L'égalité de traitement des situations individuelles est mise à l'épreuve par la hiérarchie entre les langues : on parle de crèches bilingues, anglais ou allemand - français, et de crèches multi ou interculturelles quand il s'agit de lieux où on parle l'arabe ou le turc. La reconnaissance du bilinguisme chez les enfants dans le premier cas est beaucoup plus évidente que dans le second. Et pourquoi ?
5. La multi appartenance et la reconnaissance d'une identité multiple pour l'enfant permettent d'être attentif à ses attachements en fonction de sa réalité et non d'un modèle.

Notre travail s'appuie sur l'hypothèse suivante :

Le respect pour la diversité permet de passer de la différence comme déficit à corriger (registre de l'égalité ou de l'inégalité) à la différence comme ressource à amplifier (registre de la singularité et de la complexité).

Points de repère pour réfléchir à la question de la laïcité

- En Europe, on est soit dans un modèle de laïcité, soit dans un modèle de sécularité. L'influence de l'histoire marque les relations entre religions, Etat et société civile ; cette question est une clé pour comprendre le rapport des Etats avec la religion ; en effet la laïcité s'est-elle développée en opposition avec la religion comme en France ou dans un processus long de distinction des affaires de l'Etat et de celles de l'église ? Il semblerait que cette distinction s'opère de manière moins conflictuelle dans les pays où le contexte du protestantisme est plus influent que le catholicisme.
- En France : l'histoire de la laïcité fonde ce principe en lien avec les valeurs de la République ; liberté, égalité et fraternité en sont les mots clé, ce qui n'est pas sans créer des confusions entre ces différents niveaux. Par ailleurs, si la laïcité s'est fondée dans la relation avec la religion catholique, donc sur un principe a-religieux celui-ci est réinterrogé aujourd'hui avec l'influence significative de l'Islam. Enfin, si la laïcité entend fédérer le divers dans sa dimension complexe, elle situe bien la différenciation entre culture et religion mais ces deux niveaux ne sont-ils pas intimement liés ?

La Laïcité française, une histoire interpellée par la reconnaissance de la diversité :

- **De la différence à la diversité ; la différence fait référence à la norme et la diversité davantage à la complexité.**
- Laïcité et démocratie : la laïcité semble, comme cela était évoqué à une conférence en Colombie, un processus plus qu'un dogme pour fédérer la diversité dans des modalités démocratiques locales d'élaboration ; doit-on statuer à Paris pour la manière de gérer la laïcité dans les pratiques quotidiennes des services publics d'un village breton ou d'une banlieue lyonnaise ?
- La loi ne risque-t-elle pas de se substituer aux négociations au local de l'éthique de territoire et à la reconnaissance de la prise en compte des contextes qui supposent des modalités qui peuvent être distinctes.

La question de la reconnaissance abordée sous l'angle du déni de reconnaissance : dans la mesure où nombre de situations de discrimination renvoient au déni de reconnaissance, nous pouvons étayer notre réflexion autour du concept de reconnaissance et en particulier du travail d'Axel Honneth (sociologue allemand) ; ce travail permet d'analyser le processus de lutte pour la reconnaissance déployée socialement pour faire face au déni de reconnaissance¹⁷. Il situe ce processus sur trois niveaux : le premier, celui de la reconnaissance affective, en jeu dans les relations interindividuelles significatives ; le second concerne la question de la reconnaissance à l'œuvre au niveau institutionnel, soit le niveau de la reconnaissance sociale ; et le troisième est un niveau structurel, le niveau du droit où la reconnaissance se travaille avec le rapport à la loi, aux cadres qui structurent le sens, « *au savoir moral qui gouverne l'action* ». Trois niveaux pour la reconnaissance, trois niveaux permettant d'identifier les formes de déni de reconnaissance à l'œuvre et les formes de lutte pour la reconnaissance.

En référence aux travaux d'Axel Honneth sur la reconnaissance, tout l'écart entre la différence et la diversité peut être éclairé par la question du déni de reconnaissance comme moteur de la dynamique de lutte pour la reconnaissance. Le registre de la différence met en évidence les différences pour les éliminer ou les ramener à la norme en vue de l'égalité ; alors que le registre du respect pour la diversité identifie les discriminations, reconnaît et s'appuie sur les singularités comme processus de reconnaissance. Trois niveaux sont identifiés pour effectuer l'analyse des situations professionnelles travaillée en formation initiale et continue des éducateurs de jeunes enfants et des autres professionnels de la petite enfance.

La relation singulière avec les parents et la famille

Le déni de reconnaissance apparaît souvent en France comme le résultat d'une confusion, du fait des principes de laïcité source de traitement égalitaire, entre lutte contre les inégalités et lutte contre les discriminations.

Etudions quelques exemples qui mettent en évidence cette tension entre laïcité et déni de reconnaissance.

- Lois et repères du cadre institutionnel en Europe et en France ;

¹⁷ Axel Honneth. *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris, Les Editions du cerf, Collection passages, 2002, 224 p.

Etude de quelques références fondamentales des cadres conventionnels, légaux et réglementaires de l'accueil des Jeunes Enfants :

Au niveau international

- La Convention Internationale des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant 1989.
- La déclaration Universelle des Droits de l'Homme : Nations Unies 1946.
- Les recommandations de la commission européenne dans les lieux d'accueil de Jeunes enfants : janvier 1996.

Les références culturelles et ce qui s'y rattache sont prises en compte ; par contre la France a émis une réserve pour ratifier l'article 30 de la Convention Des droits de l'Enfant « Enfants issus de minorités ou de populations indigènes » :

« Dans les Etats où il existe des minorités ethniques religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ses minorités ne peut être privé du droit d'avoir **sa propre vie culturelle**, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. »

Cette réserve ne signifie t-elle pas un déni de reconnaissance ?

Au niveau de la France

- La Loi d'Orientation relative à la lutte contre les Exclusions : 29 juillet 1998.
- Le décret relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans modifiant le code de la Santé Publique : 1 août 2000 et le décret réformé le 20/02/2007.

La question culturelle n'est pas nommée dans ces textes, elle n'est pas non plus exclue ; serait-elle déniée ?

Les modalités éducatives et pédagogiques mises en œuvre dans le lieu d'accueil collectif

Quels supports de socialisation à partir des diversités ?

- L'explicitation de l'ensemble des diversités, qu'il s'agisse de diversité culturelle, de genre, de diversité des situations familiales et socioéconomiques et enfin de diversité en terme de capacité des enfants, devient un vecteur et un support de socialisation.
- Les normes et les règles sont des repères négociables et ajustables.
- Les singularités sont un atout pour fédérer un projet.
- La négociation en équipe ; expérimenter la mixité pour un portage institutionnel.

La relation singulière entre les enfants, les parents, la famille et les professionnels

- Des tensions sont au cœur de l'intervention éducative individuelle auprès des enfants et en lien avec les familles.
Comment ne pas être intrusif et accueillir dans une position compréhensive ?
- Faut-il laisser venir la diversité ou aller vers l'autre ?
- Pour un rapport d'égalité faut-il gommer les différences ou être dans le déni de la différence ?
- Comment créer les conditions d'une rencontre qui reconnaît et s'appuie sur les singularités et les prend comme point d'appui de la socialisation.

L'engagement personnel du professionnel dans la rencontre permet de passer du « nous » et du « on » au « je » tout en restant à sa place de professionnel.

Conclusion : les éléments constitutifs de la position professionnelle

Une professionnalité mobilisée vers une réflexivité, une créativité et un engagement professionnel personnel pour s'ajuster aux situations.

La formation, un dispositif pour faire travailler la tension entre responsabilité professionnelle, trajectoire, sensibilité et valeurs personnelles : une équipe par l'alternance entre terrain et centre de formation ; un équilibre aussi entre connaissances théoriques méthodologiques et analyse des pratiques.

Non pas une pédagogie mais des pédagogies ; singulières sur chaque territoire, fondées sur une élaboration avec l'ensemble des acteurs (un modèle démocratique et des moyens adaptés aux publics)

Une éducation où le projet reconnaît ce qui fédère dans l'accompagnement des diversités.

Atelier 6 : Décalage et maillage

Stages au Maroc

ATFALE – Rabat / IFRASS – Toulouse (31)

Brigitte El Andaloussi, formatrice préscolaire, chargée de projet ATFALE (Maroc)

L'IFRASS et ATFALE¹⁸ se sont engagés, depuis près de 6 ans, à organiser des stages au Maroc pour les étudiants EJE de l'IFRASS.

L'observation et l'analyse de cette expérience commune nous permettent aujourd'hui de pouvoir tirer un certain nombre d'enseignements concernant :

- les points forts et les points faibles de cet échange ;
- le processus mental qui se met en place chez les étudiants qui se lancent dans cette aventure ;
- les spécificités d'un stage dans un pays en développement.

Nous ajouterons en conclusion de nouvelles pistes de réflexion que nous n'avions pas prévues lors de notre intervention mais qui nous sont apparues, suite à l'échange qui a eu lieu dans l'atelier.

1. Le dispositif de stage et les objectifs des partenaires

Les stages s'organisent autour de trois temps forts : avant le stage, pendant le stage et après le stage. Ces trois temps forts se déroulent dans le cadre d'un échange permanent entre les deux structures (ATFALE et l'IFRASS).

D'un point de vue institutionnel, nos deux structures ont signé une convention de partenariat. L'IFRASS, de son côté, a mis des moyens logistiques au service de ce projet (location d'un appartement à Rabat pour l'hébergement des étudiants et recherche de bourses pour aider aux frais de transport et de séjour). Ces moyens logistiques qui ne sont pas toujours aisés à mobiliser témoignent incontestablement de la volonté du centre de formation d'encourager les stages vers le Maroc.

La première condition pour qu'un partenariat fonctionne et s'inscrive dans la durée, c'est que le projet qui nous réunit soit positionné dans un dispositif « gagnant/gagnant ». A partir de là, chacun peut énoncer ses attentes spécifiques.

Côté français, le stage au Maroc permet aux étudiants EJE :

- « *D'aller vers un esprit d'ouverture à la question de la diversité*
- S'enrichir de l'autre.

¹⁸ IFRASS : Institut de Formation, Recherche, Animation, Sanitaire et Social – Toulouse (France)

ATFALE (Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour L'Enfance) est une équipe de recherche-action, spécialisée dans le domaine de la petite enfance, composée de praticiens et d'enseignants chercheurs. Domiciliée, à sa création en 1986, à la faculté des Sciences de l'Education de Rabat (Maroc), elle s'est constituée en 1996 en organisation non gouvernementale. Les principales activités d'ATFALE sont : le plaidoyer en faveur d'un préscolaire de qualité pour tous, la formation sur le tas et initiale des formateurs et des éducateurs du préscolaire, la production d'études et d'outils pédagogiques pour le préscolaire.

- Mieux comprendre l'autre.
- S'immerger dans un quotidien culturel et professionnel différent.
- Relativiser sur certaines pratiques.
- Découvrir, rencontrer, observer, apprendre, restituer, mutualiser.
- Partir avec un certain regard et revenir avec un autre regard.
- Transmettre un processus de remise en question de ses certitudes.
- Transmettre de nouvelles pratiques permettant aussi d'apporter un autre regard sur ses propres pratiques culturelles »¹⁹.

Côté marocain, l'accueil des étudiants stagiaires EJE représente des objectifs différents pour les structures d'accueil et pour ATFALE.

Pour les responsables des structures d'accueil petite enfance, la venue des étudiants représente :

- Un regard extérieur porté sur l'organisation et le fonctionnement de leurs jardins d'enfants.
- Une référence linguistique²⁰ et un « accélérateur » linguistique pour les enfants.
- La mise en œuvre de projets éducatifs pertinents et innovants.
- Un modèle d'approche respectueuse du jeune enfant.
- Des échanges enrichissants entre des futurs professionnels en formation initiale et des professionnels formés sur le tas.

Pour ATFALE, la diversité des stagiaires EJE constitue une voie vers l'amélioration de la qualité du préscolaire. Elle permet de bénéficier :

- d'un miroir sans complaisance sur les institutions préscolaires et sur l'environnement ;
- du recueil des multiples observations des stagiaires qui pourront être traduites en projets de formation pour le réseau des professionnels du secteur ;
- d'un accès direct à la compréhension du système de formation des EJE de France ;
- d'un enrichissement professionnel et personnel.

Finalement, chaque partenaire tire des bénéfices qui lui permettent d'améliorer sa fonction de formateur, d'éducateur et d'innovateur.

2. Le déroulement du stage

Tout comme l'organisation du stage se déroule en trois temps, le vécu du stagiaire peut être divisé en trois moments forts :

- Avant le stage qui correspond au temps du « Maroc imaginé »
- Pendant le stage qui correspond au temps des « réalités marocaines »
- Après le stage qui correspond au temps du « Maroc réinventé »

Voyons donc, maintenant les spécificités de chacun de ces temps vécus.

Avant le stage

Avant leur départ, les étudiants bénéficient d'une présentation succincte des lieux d'accueil par l'IFRASS. Ces lieux d'accueil, ont été sélectionnés préalablement par ATFALE.

¹⁹ Objectifs recueillis auprès de Mme Chantal BORDE, responsable du pôle petite enfance, IFRASS, Toulouse.

²⁰ Les structures d'accueil sont bilingues arabe / français.

Ils relèvent pour la plupart d'entre eux du « Groupe Petite Enfance », réseau d'établissements qui s'est engagé avec ATFALE dans un processus d'amélioration de la qualité d'accueil des jeunes enfants.

Les responsables de ces établissements adhèrent librement aux idées et aux travaux d'ATFALE et se sont engagés à :

- Impliquer toute leur équipe éducative dans des activités de formation tout au long de l'année.
- Expérimenter de nouvelles activités et de nouveaux outils développés par ATFALE.
- Ouvrir leurs établissements aux collègues, aux étudiants et aux formateurs.
- Partager leur savoir et leur savoir faire avec le groupe.
- Diffuser auprès des membres de leur équipe éducative les acquis des activités de formation.
- Lutter contre la violence éducative.

En tant que formateurs au Maroc, l'expérience nous a montré qu'il s'avère tout à fait contre productif d'envoyer des éducateurs stagiaires (qu'ils soient marocains ou étrangers) dans des institutions qui n'auraient pas été préalablement sélectionnées.

En effet, compte tenu des pratiques préscolaires développées dans les institutions traditionnelles : gardiennage, activités de mémorisation, apprentissages précoces, attentisme, violence... il ne nous semble pas opportun d'envoyer des stagiaires en formation dans des lieux où priment de mauvaises pratiques vis-à-vis des jeunes enfants.

A leur arrivée au Maroc, les étudiants sont accueillis pour une première rencontre au siège d'ATFALE qui va nous permettre de faire connaissance. C'est un moment où nous demandons aux étudiants d'exprimer individuellement les motivations qui les ont conduits à effectuer leur stage au Maroc.

Trois types de motivations sont généralement évoqués :

- Au niveau professionnel

Découvrir :

- Le statut de l'enfant dans la société marocaine.
- Un nouveau mode d'accueil des jeunes enfants.
- La relation entre les parents et les professionnelles.
- L'accueil des enfants porteurs d'un handicap.

Mieux comprendre les populations maghrébines de France

- Au niveau socio culturelle

Partir à la découverte d'un pays du Maghreb et de la culture arabo-musulmane

- Au niveau personnel

Réaliser une mission familiale (partir à la recherche d'un souvenir familial)

Se confronter à une histoire personnelle

Nous faisons ensuite une présentation de la petite enfance et du préscolaire au Maroc afin d'aider les étudiants à mieux comprendre le contexte de leur stage.

Nous apportons quelques éléments sociologiques, linguistiques, sanitaires et éducatifs en lien avec la petite enfance. Puis, nous exposons les spécificités du préscolaire (diversité des structures d'accueil, inégalités des modes d'accueil, absence de formation des éducateurs, privatisation du secteur...).

Enfin, les responsables de structures viennent nous rejoindre et chaque étudiant prend directement contact avec son responsable de stage.

Pendant le stage

Les étudiants sont intégrés dans les structures préscolaires et reviennent régulièrement pour des regroupements au siège d'ATFALE pour des analyses de pratiques et du contexte culturel. Nous avons observé qu'au cours du déroulement du stage, l'étudiant traverse des phases que, là encore, nous diviserons en trois temps.

a/ Le deuil du Maroc imaginé

Les deux premières semaines, l'étudiant découvre son lieu de stage et doit débiter le deuil du « Maroc imaginé ». Pour certains d'entre eux, c'est un moment difficile, la 1^{ère} réunion consacrée à l'analyse des pratiques et du contexte culturel est alors d'une grande utilité. L'enjeu majeur est la libération de la parole de l'étudiant conditionnée en grande partie par notre capacité à accueillir sa charge émotionnelle. Accomplir un voyage vers le respect de la diversité exige que la rencontre entre les étudiants et ATFALE se déroule dans *un espace de parole et de liberté qui se joue à deux...*

- S'autoriser et autoriser le processus de différenciation, étape indispensable à la compréhension !
- Exprimer et s'exprimer nos différences culturelles avec neutralité.
- Pouvoir partager et pouvoir entendre les critiques à partir des situations rencontrées.
- Etre sécurisé et sécuriser sur l'universalité des besoins et des droits de l'enfant.

Bref, construire des passerelles qui favorisent l'échange et le dialogue constitue un véritable effort collectif ! Car c'est sans doute à ce moment-là que se joue toute la mise en scène des préjugés. Il est alors indispensable de pouvoir tout entendre pour pouvoir expliquer, donner du sens, mettre en perspective, relativiser... Conditions indispensables pour que la boîte à préjugés ne se referme pas définitivement sur elle-même.

Parmi les remarques récurrentes des étudiants nous pouvons citer :

Nous sommes... vous êtes...

Une République/ une Royauté

Un État laïque / Un État musulman

Un ancien pays colonisateur/un ancien protectorat

Une société moderne / Une société traditionnelle en mutation

Nos structures d'accueil sont ... et les vôtres sont...

- Un lieu d'éveil / un lieu d'apprentissage
- Un lieu monolingue / un lieu multilingue
- Un personnel qualifié / un personnel formé sur le tas
- Un lieu centré sur l'enfant / un lieu centré sur l'adulte
- Un champ d'action très cadré / un champ d'action ouvert

b/ la découverte des réalités du Maroc

Les semaines suivantes sont généralement plus faciles à vivre pour l'étudiant. Celui-ci est en phase d'adaptation et son évolution est rapide. Certains éléments, au cours des analyses de pratiques témoignent de la bonne marche de cette adaptation dans le respect de la diversité. Nous constatons que l'étudiant est capable de :

- Rechercher et construire du sens à partir de ses observations
- Repérer des différences dans leurs dimensions positives
- Faire des témoignages empathiques (en particulier vis-à-vis du travail des éducatrices marocaines)
- Négocier entre le Maroc imaginé et la réalité
- Adapter son projet d'action éducative au besoin réel de l'institution et à son contexte économique et culturel

c/ le Maroc réinventé

A la fin du stage, l'étudiant a trouvé ses marques et « ose » se positionner avec son identité professionnelle qui est souvent mise en contradiction avec certaines pratiques de l'institution de stage. Cette confrontation difficile qui fragilise dans un premier temps l'étudiant lui permet, par la suite, de construire ou de renforcer des choix professionnels réfléchis et de les assumer.

« *Je sais ce que je ne ferai jamais avec un enfant ...* »

« *Je sais combien le jeu est important...* »

Certains décident même d'élaborer leur propre charte professionnelle « *Moi, éducateur, je m'engage à ...* »

Après le stage

Au terme du stage, une dernière rencontre évaluative est organisée à ATFALE. C'est souvent un moment où l'étudiant est submergé par ses émotions ce qui constitue un frein à l'analyse. L'idée du retour en France devient tout à coup douloureuse... Les étudiants expriment leurs difficultés à dire tout ce que ce stage a pu leur apporter (au niveau personnel et professionnel) et la nécessité de prendre du recul.

Nous reprenons ici les propos formulés le plus fréquemment par les étudiants relatifs à ce que le stage au Maroc leur a permis de :

- renforcer leur identité professionnelle d'EJE
- donner du sens à la théorie (les connaissances théoriques sur l'enfant sont importantes car ce sont elles qui guident nos pratiques)
- prendre conscience de l'importance de la formation (en comparaison avec les éducateurs du Maroc qui ne bénéficient que de sessions de formation sur le tas)
- « oser » prendre en charge des enfants (l'étudiant EJE bénéficie d'un statut valorisé et la structure d'accueil lui fait confiance)
- ressentir la situation d'étranger dans un pays
- vivre des relations chaleureuses et intenses

Certains se projettent déjà et souhaiteraient revenir au Maroc pour accomplir un nouveau stage ou pour trouver un travail.

De retour en France, ce processus d'évaluation va être repris par l'IFRASS et il sera également demandé aux étudiants de restituer les apports du stage aux autres étudiants.

Conclusion

Le stage dans un pays en développement constitue sans nul doute une excellente expérience professionnelle d'échange et de rencontre de l'autre. L'intérêt est d'autant plus grand que de nombreux parents dans les structures d'accueil de France sont issus d'un pays du sud. Pour de futurs professionnels, avoir pu effectuer le chemin de l'immigration en sens inverse constitue une véritable opportunité. En effet, c'est en effectuant un bout de chemin vers l'Autre et en vivant la situation du statut de l'étranger, que peut commencer la déconstruction des décalages et le tissage des maillages d'une relation positive.

Pour que cette opération puisse s'amorcer, il nous semble que l'organisation de stages dans les pays du sud exige une attention toute particulière.

- L'étudiant doit bénéficier d'un réel accompagnement tout au long de son stage. Dans l'idéal, une personne de référence sur place est préférable dans la mesure où elle peut servir de guide dans la compréhension culturelle, à condition bien sûr, qu'elle partage une vision respectueuse du jeune enfant. Dans le cas où ces conditions ne sont pas réunies, les deux référents (du nord et du sud) ont intérêt à travailler ensemble dans l'accompagnement de l'étudiant.

- Les lieux de stage doivent faire l'objet d'une stricte sélection. Les structures d'accueil trop traditionnelles entraînent l'ennui et ne permettent pas l'avancée du stagiaire. Les structures d'accueil trop difficiles (orphelinats, maisons d'enfants...) placent l'étudiant dans une situation d'impuissance absolue (surtout s'il ne bénéficie d'aucun accompagnement sur place).

- Le stage à l'étranger de l'étudiant EJE ne peut pas être transformé par le formateur de France en stage « humanitaire ». Le stagiaire EJE n'a pas suivi une formation qui le prépare à cette mission et cela constitue un détournement hasardeux des finalités de chacun des stages prévu dans le cadre de l'obtention du Diplôme d'Etat. Introduire l'innovation, participer à la construction du changement dans le secteur de la petite enfance est un travail de longue haleine qui nécessite un véritable professionnalisme. ATFALE²¹ qui s'est engagée depuis plus de 25 ans dans cette voie peut témoigner de sa difficulté.

- Enfin, certains formateurs du nord profitent de l'instauration des stages pour proposer des modules de formation petite enfance dans les pays du sud. Sans douter un seul instant de leur bonne foi, nous les encourageons à se questionner sur la réciprocité de cette action (des formateurs du sud qui viendraient proposer des modules de formation petite enfance pour les structures du nord) et de revoir comment a pu s'opérer l'évolution de la petite enfance, au fil des siècles, dans leur propre pays...

Finalement la question du respect de la diversité oblige non seulement à réfléchir aux contenus qui doivent être mis en place dans les modules de formation d'éducateurs, aux activités que nous pouvons proposer aux étudiants pour se familiariser avec cette question, mais aussi, à la manière dont nous, formateurs, nous nous saisissons de cette problématique lorsque nous mettons en place l'ensemble de ce dispositif.

²¹ EL ANDALOUSSI B., ATFALE ou 20 ans d'engagement dans le préscolaire marocain in Le Furet, N°53, 2007.

Etre chacun son tour l'étranger

Partenariat de réciprocité entre l'ARIFTS-PONANTS et des associations marocaines œuvrant dans le secteur du social à Agadir – Maroc
dans le cadre de la plateforme de coopération sociale décentralisée
Conseil général de Loire Atlantique - Conseil préfectoral d'Agadir Souss Massa

Soazig Pinson, responsable de Centre d'activités
Formation Educateur de jeunes enfants

« Unité et diversité... Pour tous ceux qui sont appelés à travailler dans un milieu culturel différent du leur, cette idée suggère une démarche d'interrogation de la culture de l'autre. Ni pour la juger, ni pour l'adopter, ni même pour la comprendre ; mais pour tenter de la connaître fut-ce imparfaitement, pour être conscient des différences et des similitudes, pour s'extraire de soi-même, accepter à l'avance d'être surpris, choqué, contredit. Et pour identifier aussi les éléments communs sur lesquels s'appuyer dans les actions collectives qu'appellent les défis écologiques, économiques, sociaux, stratégiques ».

Michel Sauquet²²

Les acteurs

- **La plate-forme de coopération sociale décentralisée Conseil général de Loire Atlantique et Conseil préfectoral d'Agadir**

Le département de Loire Atlantique entretient depuis longtemps des relations de coopération avec la province d'Agadir et la province de Chtouka Aït Baha. En 2009, le Président du Conseil Général a souhaité qu'une nouvelle orientation soit donnée à ce partenariat avec notamment des actions plus en lien avec les compétences du département.

En décembre 2009, une mission est conduite au Maroc, suivie en juin 2011, à l'occasion du Forum Mondial des Droits de l'Homme, par l'accueil d'une délégation de représentantes d'associations marocaines de la Région d'Agadir. Outre leur participation à une table ronde sur le thème « Enfants pauvres et familles monoparentales : quand la responsabilité parentale est empêchée », leur venue avait pour but de permettre aux acteurs, une connaissance mutuelle, une amorce de relations de partenariats, des orientations d'actions et un plan de travail.

Des visites dans des structures nantaises ont été organisées. La plate-forme de coopération sociale décentralisée entre le Conseil Général de Loire Atlantique et le Conseil préfectoral d'Agadir et de la province de Chtouka Aït Baha, a alors pris forme. Elle repose essentiellement sur la composition de binômes rapprochant les acteurs français et marocains en fonction de leur champ d'intervention : petite enfance, adolescence, handicap, femmes vulnérables. Le postulat était et est toujours que ces rapprochements permettent de favoriser la coopération, les rencontres, l'échange de pratiques, le partage d'outils méthodologiques et pédagogiques.

²² SAUQUET Michel, *L'intelligence de l'autre – prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, Ed Charles Léopold Mayer, 2007.

« C'est autour de deux objectifs que se sont fédérés les acteurs en 2010 lors de leur première rencontre au Forum Mondial des Droits Humains de Nantes :

- Répondre aux besoins des populations les plus vulnérables afin que soient garantis à terme leur bien-être et leur développement social, socio-éducatif et socio-économique.
- Favoriser une évolution des processus de protection sociale en accompagnant la mise en œuvre d'une concertation collective et d'échanges sur les politiques sociales et socio éducatives. Cette concertation doit aider les acteurs et les institutions à mieux coopérer ensemble sur ces actions. »²³

Parallèlement un axe transversal s'est vite dégagé, celui de la formation. Le Conseil général a alors pris contact avec l'ARIFTS – PONANTS (Association Régionale des Instituts de Formation en Travail Social – POle NAntais en Travail Social).

▪ **L'ARIFTS-PONANTS**

En se rapprochant de l'ARIFTS, association qui propose des formations initiales et/ou qualifiantes aux métiers éducatifs et sociaux et de la formation continue aux professionnels en poste, le Conseil général a souhaité faire appel à son expertise en matière de formation des acteurs.

"Promouvoir et mettre en œuvre la formation et le perfectionnement des acteurs du champ éducatif, sanitaire et social dans une perspective de développement des personnes, de solidarité et de lutte contre les exclusions ». C'est ainsi que se présente l'ARIFTS en proposant des formations qualifiantes du niveau V au niveau I et des formations continues, dans le champ du social. Elle forme donc, entre autres, des futurs assistants de service sociaux, éducateurs spécialisés et éducateurs de jeunes enfants.

Au regard des actions menées antérieurement au Maroc dans la province d'Agadir (mais aussi à Rabat), par l'envoi de stagiaires en formation d'éducateur de jeunes enfants, le partenariat entre l'ARIFTS et le CG 44 s'est élaboré entre le Centre d'activités Formation d'éducateur de jeunes enfants de l'ARIFTS-PONANTS et des associations accueillant des jeunes enfants ou participant à l'accompagnement et l'insertion des femmes en difficultés à Agadir.

▪ **Les associations cibles à Agadir et la province de Chtouka Aït Baha**

L'association HAYATI

L'association à but non lucratif, Hayati (mot berbère signifiant « ma vie »), a été créée en juin 2001 après le départ d'Agadir de l'association Terre des Hommes et l'arrêt du fonctionnement des crèches qu'elle avait ouvertes dans les années 1980.

Hayati a ouvert une structure d'accueil en 2002, destinée à « encadrer des enfants de 0 à 6 ans pendant que leurs mères travaillent » 6 jours sur 7, de jour comme de nuit. Ces mères sont dans une situation de grande précarité, seules, épouses abandonnées, veuves, divorcées, maltraitées, avec un ou plusieurs enfants à leur charge. « Issues des quartiers populaires et souvent dénuées d'instruction, leur détresse est aussi celle de leur enfant avec un risque de précarisation de la santé infantile, de l'éducation, voire dans les cas extrêmes d'abandon ou d'infanticide »²⁴. Sept personnes encadrent une trentaine d'enfants.

²³ Agnès CHECK responsable solidarité internationale Conseil général 44

²⁴ Extrait de la plaquette de présentation de l'association

L'association OUM EL BANINE

L'association Oum el Banine est une association non gouvernementale, à but non lucratif, à caractère humanitaire créée par Terre des Hommes en 2001. Elle propose une aide aux mères célibataires et à leurs enfants afin de prévenir l'abandon des enfants, assister les mères seules en détresse par un accompagnement pré et post natal et favoriser leur réinsertion socio professionnelle. Les enfants sont accueillis dans la crèche, encadrés par des professionnelles éducatrices dont certaines ont eu une formation par Terre des Hommes.

L'association TAZZANINE

L'association à but non lucratif, Tazzanine (mot berbère signifiant « enfant ») a été créée en février 2003 par 25 femmes bénévoles pour accueillir les enfants abandonnés de la crèche de l'hôpital Hassan II d'Agadir. Environ 80 enfants de moins de 3 ans sont accueillis par une trentaine de personnes : 28 monitrices, une responsable et un chauffeur. Du fait du déficit de places dans les orphelinats publics et de structures d'accueil pour les enfants porteurs de handicaps de plus de 3 ans, une trentaine d'enfants handicapés sont accueillis à Tazzanine. L'un d'entre eux, une jeune femme, a aujourd'hui 23 ans.

La fondation ABBES KABBAGE

L'association Abbès Kabbage pour le développement et la culture a été créée en 2003 pour perpétuer la mémoire de ce militant. Elle a pour but de « donner la possibilité aux populations cibles en majorité des femmes issues du milieu rural de sortir de l'ignorance et de s'engager sur la voie du développement »²⁵. Ses objectifs sont : offrir, assurer un enseignement pré scolaire dans le rural, favoriser la réinsertion et la scolarisation des jeunes du milieu rural ou issus de couches urbaines défavorisées, encourager des actions de développement en faveur des femmes rurales à travers la mise en place de structures de formation professionnelle, améliorer les conditions de travail des femmes employées du Groupe Kabbage en faisant bénéficier leurs enfants de modes de garde, de classes maternelles, de colonies de vacances...

Ces actions sont concrétisées par la mise en place dans le Souss près de Taroudant d'ateliers de femmes, de crèches et structures pré scolaires et son appui à l'encadrement éducatif de l'établissement de la Sauvegarde établissement d'Etat qui accueille des garçons relevant principalement de la protection judiciaire de la jeunesse.

L'association FEMMES DU SUD à Aït Amira

L'afflux d'ouvrières avec des jeunes enfants, arrivant d'autres provinces marocaines pour travailler dans les exploitations d'agrumes, a engendré la nécessité de modes de garde. Les enfants sont la plupart du temps gardés par des nourrices, souvent dans des conditions matérielles et sanitaires précaires, voire insalubres. Les nourrices n'ont pas de formation. Un dispositif d'accompagnement se met en place, la réhabilitation en crèche, d'un local public est en cours afin d'y installer la formation des nourrices et des temps de garde et d'activités des enfants.

²⁵ Texte issu de la plaquette de présentation de l'association

Un partenariat fondé sur une réciprocité (stages d'étudiant-e-s français au Maroc, et formation continue et stages pour professionnel-le-s marocain-e-s en France)

L'organisation de stages - formation

Dans son projet pédagogique, l'ARIFTS-PONANTS Formation EJE (Educateur de Jeunes Enfants) énonce que « le professionnel petite enfance ne peut ignorer que les cultures, les traditions, les problématiques économiques et sociales, font partie de la vie des enfants, des familles, avec lesquels et auprès de qui il travaille » et fait donc l'hypothèse qu' « un stage en immersion dans un environnement et une autre culture est porteur d'une meilleure compréhension et par effet d'une plus grande capacité à adapter l'intervention et les prestations à offrir ». C'est dans cette logique que sont favorisés (dans le respect du cadre réglementaire imposé par les textes en vigueur) les stages à l'étranger, permettant ainsi « la découverte d'autres pratiques éducatives et organisations sociales dans des pays de traditions, de cultures différentes ».

Ce postulat croise l'intérêt des acteurs associatifs marocains, lorsqu'ils expriment leurs besoins de formation et le souhait que des étudiants en formation en travail social viennent en stage dans leurs structures pour que le partage de pratiques professionnelles soit porteur de savoirs et savoir-faire.

Le partenariat est « une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités d'action - faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun – de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs -, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre. »²⁶

La formation en vue d'acquérir des compétences pour exercer le métier d'éducateur de jeunes enfants pour les uns et d'acquérir ou de bonifier les compétences déjà acquises par l'expérience pour les autres est ici l'objet commun de ce partenariat.

La présence de futurs éducateurs en stage, la venue de professionnels de ces mêmes structures marocaines en Loire-Atlantique en constituent le socle.

Partir en stage à Agadir – accueillir un professionnel marocain à Nantes : un partenariat de réciprocité

Les étudiants en formation EJE effectuent un stage dans les associations précitées (deux en 2011, quatre en 2012, six en 2013) et les professionnels de ces mêmes associations ont été accueillis (cinq en 2011, six en 2012, six en 2013) pour des temps d'immersion pratique dans des structures le plus proche possible de leurs réalités quotidiennes (en termes de publics accueillis) et sur des instances de formation théorique proposées par le service Formation continue de l'ARIFTS. Les formations choisies par les professionnels étant des formations essentiellement axées sur l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant, mais aussi l'accompagnement de publics en difficultés ou l'encadrement d'équipes.

Si les stages au Maroc pour les étudiants EJE se sont vite organisés, la venue des professionnels marocains n'avaient pas d'emblée été envisagée.

²⁶ « Du travail social au travail ensemble, le partenariat dans le champ des politiques sociales »

Ed. ASH, 2001.6, cité dans Qu'est ce que le partenariat ? - Contribution à la construction d'un espace de sens, mars 2002, IS CRA

Toutefois dès les premiers accueils d'étudiants, un réel souhait et besoin de formation théorique de la part des professionnels marocains dont les savoirs et savoir-faire sont issus en majorité de l'expérience a été clairement exprimé.

La réciprocité pourrait paraître inéquitable puisqu'il s'agit d'étudiants français et de professionnels marocains. En outre, les étudiants EJE restent 10 semaines au Maroc, tandis que les professionnels marocains viennent à Nantes pour une période de 3 semaines.

Cependant, ce sont les mêmes professionnels marocains qui reviennent chaque année. La période de séjour correspond à leurs choix de formation continue, le terrain de stage diffère afin de diversifier leurs expériences.

Ce choix d'une continuité repose sur le postulat que ces professionnels pourraient à terme devenir personnes ressources auprès de leurs équipes. Un groupe porteur pourrait ainsi se constituer et assurer un rôle de transmission, voire de coordination sur les instances de formation continue qui devraient être effectives prochainement sur le territoire marocain.

L'accueil et le soutien pédagogique des étudiants en travail social (les étudiants éducateurs spécialisés et assistants de service social vont être associés au projet à la rentrée prochaine) pourraient également être assurés par ce même groupe. A ce jour, une éducatrice spécialisée, ayant exercé dans un centre de formation et séjournant aujourd'hui à Agadir, assure des temps d'analyse de pratiques auprès des étudiants EJE en stage.

Les limites dans l'accompagnement au départ

La préparation et la coordination des séjours intégrant formation théorique et immersion en milieu professionnel est indispensable et apparaît aujourd'hui comme insuffisant. Le choc culturel ne va pas que dans un sens.

Les étudiants EJE sont préparés à minima ; un formateur sociologue leur présente la situation socio-économique, politique, culturelle du Maroc (un module optionnel « partir à l'étranger-avant-pendant-après » est en cours de réflexion).

Nous avons à y réfléchir avec nos partenaires marocains. Quelle préparation avant le départ d'Agadir ?

Un document explicatif des villes, Agadir et Nantes, notamment relatif aux déplacements est à envisager.

Les retombées de ces échanges – paroles de stagiaires

« Ce stage restera à jamais en moi, il m'aidera au quotidien dans mon futur métier dans l'accueil de la diversité »

Les étudiantes EJE à leur retour expriment toutes que ces stages ont été une véritable opportunité tant sur le plan professionnel que personnel.

Passé le choc des premiers jours, le fait de s'immerger dans un contexte culturel différent oblige à nuancer ce qui leur a été transmis comme des vérités fondamentales, *« j'ai découvert une autre façon de considérer l'enfant, la petite enfance, l'enfant dans sa famille, la place de la mère... »*.

Il leur a fallu s'adapter pour pouvoir échanger avec les professionnels dont elles ne connaissaient pas la langue et les codes culturels. *« J'ai appris, dans un premier temps, à communiquer autrement qu'avec la parole, la barrière de la langue m'a amenée à communiquer de façon non verbale et donc à donner plus de moi car c'est le corps qui parle »*.

Elles ont dû décrypter, sans interpréter, des pratiques qui peuvent ne pas être en adéquation avec leurs propres représentations, qui sont loin de leur culture.

Elles ont dû revisiter leurs propres normes, leurs propres valeurs pour s'autoriser à « *découvrir un type d'éducation bien différent du nôtre qui [lui] a permis d'enrichir [sa] construction professionnelle* ».

Elles ont dû repérer les différences culturelles, sociales, institutionnelles, pédagogiques, les questionner, sans les juger, afin d'en rechercher le sens et les inscrire dans le contexte culturel :
« *Ce stage m'a également amenée à réfléchir sur tout ce qui est de l'ordre des représentations, la question des origines, la nécessaire remise en question de soi, autant de thèmes qui seront abordés, je pense dans mon mémoire professionnel* »

La notion de partage est très présente : « *ce stage a été un échange de savoirs : les éducatrices, les enfants, les personnes rencontrées m'ont appris et apporté beaucoup de choses et je pense leur avoir transmis certaines choses aussi* » « *J'ai également pu échanger de nombreuses fois avec les professionnelles marocaines (qui m'ont réservé un accueil très chaleureux)* »

« *Cela nous a permis de collaborer au quotidien, d'accepter nos différences et ainsi de proposer des activités, des aménagements, ou des ajustements dans les pratiques pour le bien-être des enfants et de l'équipe malgré le manque de matériel pédagogique* ».

Ce stage a été l'occasion de nouer des contacts durables et amicaux, bien souvent : « *Ce stage a été une superbe opportunité pour moi, j'ai rencontré de belles personnes avec qui je garderai contact* ». « *J'ai fait la rencontre de personnes très accueillantes et soucieuses de mon bien être au-delà du cadre professionnel.* »

Les professionnels marocains expriment également l'intérêt de leurs stages et les apports sur leurs pratiques quotidiennes qu'ils se sentent en mesure de transmettre à leurs collègues.

« *Nos moyens humains et matériels sont beaucoup plus modestes, mais je vois des choses que nous pourrions améliorer... et je vais transmettre aux monitrices tout ce que nous avons appris au Centre de formation* ».

Elles ont pu « *faire le lien entre les apports théoriques reçus à la formation et ce qui a été observé en stage* ».

Elles ont pu observer l'intérêt de la communication professionnelle, « *les échanges entre les mères et les professionnels sont plus forts et je m'aperçois que c'est un avantage pour les enfants* »

Certaines observations les confortent dans leurs propres pratiques : « *Nous avons également observé des pratiques qui nous conviennent moins* ».

Concernant les actes de vie quotidienne « *nous avons été surprises que les enfants décident d'aller aux toilettes ou non* ».

« *Pour ce qui est du sommeil ou de la propreté nous préférons ce que nous faisons plutôt que ce que nous avons observé, par exemple nous ne pouvons pas matériellement coucher les enfants isolément et nous trouvons qu'il est nécessaire pour les nouveaux enfants de dormir avec les autres afin de se sentir entourés et de faciliter ainsi l'endormissement et l'adaptation* ».

La distance professionnelle « *[leur] a beaucoup posé question et même en discutant avec les professionnels nous trouvons impossible et inhumain de ne pas s'attacher aux enfants. Nous estimons que lorsqu'un enfant a besoin de câlin, d'affection nous nous devons de lui en donner.*

Nous avons également été surprises de voir les enfants constamment avec une tétine ou un doudou. Au Maroc ils n'ont pas tout ça et parviennent tout de même à s'endormir ou calmer leurs colères. Cela l'empêche de parler et est un nid à microbes qui pourraient favoriser la contamination des maladies ».

Conclusion

Nous constatons une forte demande de formation de nos partenaires marocains, qui s'exprime particulièrement dans un contexte où le travail social est émergent et donc vierge de professionnels qualifiés pour l'exercer.

Dans ce contexte même si l'équité n'est pas réellement possible, la coopération produit des apprentissages mutuels où chacun apprend de l'autre et construit des savoirs.

Il nous appartient de transmettre à nos étudiants et de convaincre s'il en est besoin les professionnels marocains que nous accueillons que nos différences sont à prendre comme des richesses, que les compétences de chacun sont à prendre en compte, qu'elles sont complémentaires, sans prise de pouvoir les unes sur les autres.