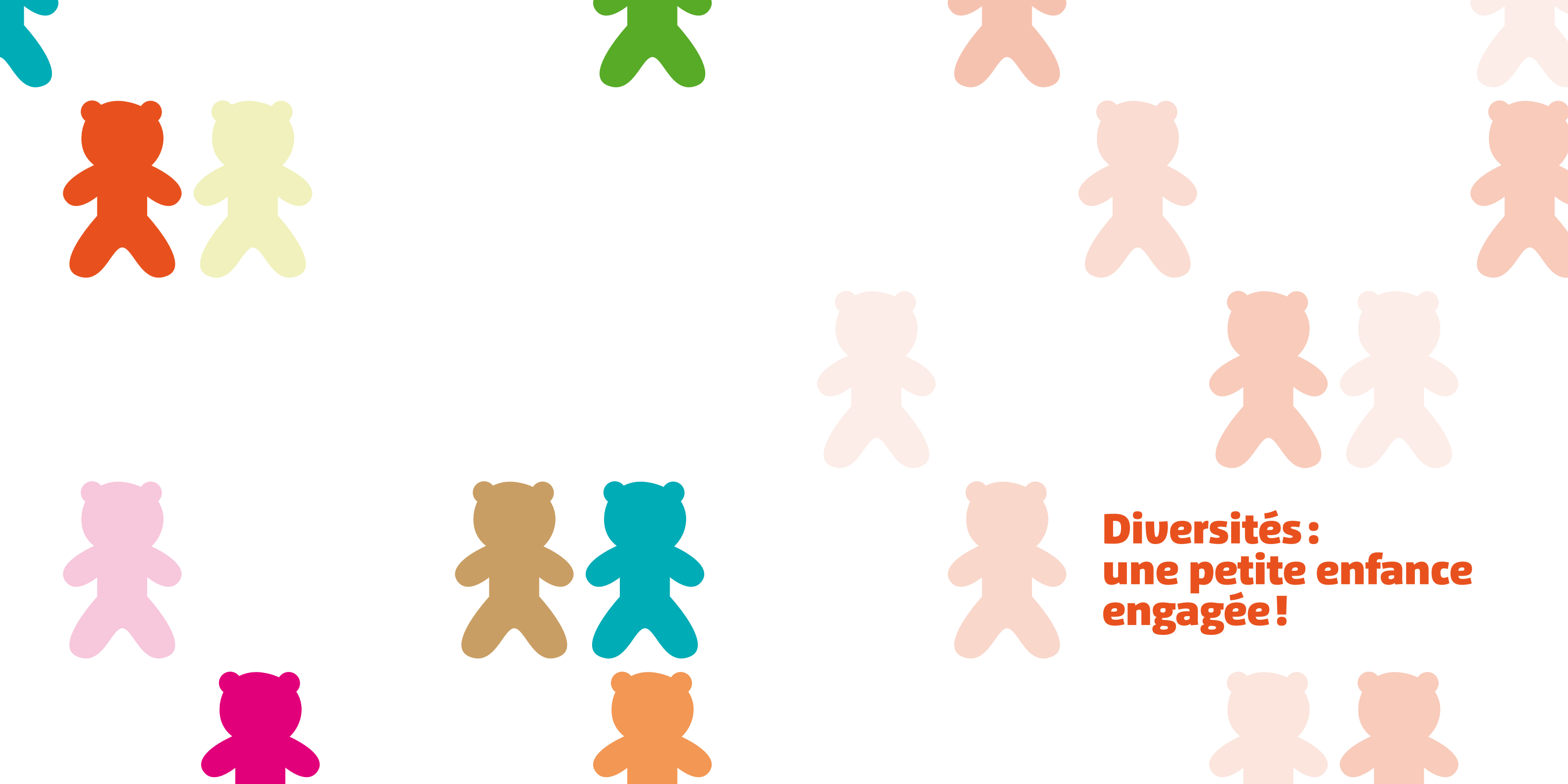


Diversités : une petite enfance engagée!

vendredi 2 et samedi 3 novembre 2012

9^e
COLLOQUE
PETITE
ENFANCE



**Diversités :
une petite enfance
engagée !**

Vendredi 2 novembre

Allocution d'ouverture Esther Alder Conseillère administrative, Ville de Genève	6
Oscar Tosato Conseiller municipal, Ville de Lausanne	10
Nous n'avons pas besoin d'avoir peur pour être heureux ! Azouz Begag Écrivain, chercheur en sociologie CNRS, Université Rennes 2	14
Le début ou la fin d'un monde commun ? Cynthia Fleury Professeur de philosophie, Paris	28
Entre laïcité et diversité, quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants ? Myriam Mory Responsable de formation dans le champ de l'éducation des jeunes enfants, Lyon	38
Vivre est le métier que je veux lui apprendre Guillaume Chenevière Auteur de « Rousseau, une histoire genevoise », Genève	44
Deux ou trois choses que je sais d'elles Tobie Nathan Professeur émérite, Université Paris 8	52
Faut-il accueillir ou rejoindre ? Laurent Ott Chercheur en travail social, docteur en philosophie, Paris	62
L'adoption comme métaphore de la diversité dans le familles actuelles Esther Bitton Psychanalyste, consultante, Espace adoption, Genève	68
Nino Rizzo Psychothérapeute, psychanalyste, directeur adjoint, Espace adoption, Genève	72

Samedi 3 novembre

Les expériences des équipes éducatives Colloque off	77
L'enjeu du lien et de la langue maternelle entre parents migrants et professionnels de la Petite Enfance pour le bilinguisme additif Francine Rosenbaum Orthophoniste, ethnoclinicienne, Ascona	120
L'accompagnement professionnel à la lumière des enjeux de la diversité Florence Pirard Chargée de cours, Université de Liège	128
Éduquer nos enfants à la diversité Michel Vandenbroeck Professeur en pédagogie de la famille, Département du Travail Social, Université de Gand, Gent BE	138
Synthèse et clôture Sandra Capeder Cheffe du Service de la petite enfance, Ville de Genève	150

Allocution d'ouverture

Esther Alder

Conseillère administrative, Ville de Genève

Esther Alder | Allocution d'ouverture

Esther Alder

Bonjour à toutes et à tous. Monsieur le Ministre, Monsieur le Conseiller municipal en charge du Service d'accueil de jour de l'enfance de la Ville de Lausanne, Mesdames et Messieurs les intervenants de ce 9ème colloque Petite Enfance, Monsieur le Président du Conseil municipal de la Ville de Genève, Mesdames et Messieurs les Conseillers municipaux, Mesdames et Messieurs les représentants des Communes genevoises, Mesdames et Messieurs les professionnels de la Petite Enfance de Lausanne, de Genève et d'ailleurs, Mesdames et Messieurs, cher public.

C'est un réel plaisir pour moi de vous accueillir à l'occasion de ce colloque Petite Enfance sur le thème de la diversité. Ce thème est un thème passionnant, difficile mais essentiel. Cette diversité, Mesdames et Messieurs, vous la connaissez, vous la vivez, vous en êtes. Vous travaillez au quotidien auprès des 6'000 enfants accueillis dans les institutions de la Petite Enfance soutenues par la Ville de Genève. Ces 6'000 enfants représentent 150 nationalités. Ces enfants sont la diversité. Il est donc essentiel de les accompagner, ainsi que leurs familles, en prenant compte de cet élément essentiel de leur réalité, en respectant leur diversité.

Quelle est la place des professionnels de la Petite Enfance? Quelle est votre place dans ce processus?

Les espaces de vie infantine constituent pour beaucoup de familles un premier ancrage. Ils deviennent donc, de fait, un espace de socialisa-

tion pour les parents, presque autant que pour les enfants. Cet aspect est très important. En effet, les institutions de la Petite Enfance doivent prendre en compte l'enfant dans sa singularité et sa famille dans sa diversité d'une part, mais elles doivent aussi proposer un cadre de vie collectif qui fixe des règles et impose des limites. Comme professionnels de la Petite Enfance, vous devez assumer une tension forte entre ces deux exigences.

Accueillir la diversité, c'est travailler tous ensemble à la construction de valeurs communes à partir de ces deux pôles. Accompagner les enfants dans la diversité, c'est amener chaque enfant vers l'autonomie, c'est l'aider à se construire une image de lui forte et solide, sans nier aucune de ses références familiales ni aucun de ses besoins spécifiques. Cet apprentissage doit se faire dans des institutions de la Petite Enfance largement ouvertes au dialogue avec les familles, avec toutes les familles.

Vous connaissez des familles qui portent en elles des modèles éducatifs très traditionnels, où les mères restent à la maison. Vous côtoyez aussi des familles qui revendiquent une place dans une structure d'accueil comme un droit où le partage des tâches ménagères éducatives est un acquis. Avec toutes ces familles le dialogue doit se vivre. Ce dialogue permet souvent d'aider les parents à intégrer nos traditions éducatives, nos réalités. Ils peuvent ainsi assumer leur rôle éducatif en prenant mieux en compte nos références et le contexte local.

Mais ce dialogue ne doit pas aboutir à un modèle d'accueil unique, figé, dans lequel on obligerait toutes les familles à entrer. Quand le dialogue s'instaure, la diversité devient une richesse qui questionne et qui évolue.

Je vous l'ai dit d'emblée, la diversité est un thème passionnant et difficile. Le chemin est semé d'embûches, parfois de peurs. Les préjugés nous confrontent chaque jour à la tentation du repli, à l'intolérance, largement exploités dans le champ politique. Je veux vous dire le contraire. Des familles qui se sentent prises en compte dans leurs difficultés auront envie de prendre une place dans une ville qui les accueille, de donner quelque chose en retour, et de participer au développement de cette ville, de cette communauté. Les familles deviennent alors de véritables partenaires, piliers centraux de l'éducation de leurs enfants et acteurs engagés, nous l'espérons, de la qualité du vivre-ensemble et de l'avenir de la cité.

Initier les petits, quelles que soient leurs réalités familiales, à la valeur de leur identité propre, souligner la qualité du cadre de vie collectif dans lequel ils évoluent, c'est leur dire que ce cadre est ouvert à tous, à tous les enfants et à toutes les familles, que cette ville se veut accueillante pour tous. Mais c'est leur dire aussi que ce cadre de vie a des règles, que nous en sommes tous co-responsables.

J'invite les professionnels de la Petite Enfance à prendre le risque du dialogue et à adopter une attitude d'ouverture. Je les encourage à faire valoir leurs compétences au service de la Petite Enfance.

Nous sommes tous en chemin. Nous devons développer ensemble des capacités d'innovation pour rester en phase avec les enjeux actuels et les familles qui évoluent. Familles migrantes, familles mosaïques, familles mono-parentales, recomposées, familles homo-parentales, familles nouvelles : les appellations

sont multiples mais il n'y a pas de modèle définitif. Alors que sur certains points le début fait rage, les structures d'accueil doivent intégrer ces nouvelles réalités qui nous posent question. Ces questions sont parfois difficiles mais on ne peut pas les esquiver. Réfléchir et affronter ces questions doit nous faire grandir. Qui a dit qu'il était facile de grandir ? Nous sommes aujourd'hui à une étape importante de réflexion et de questionnement sur les pédagogies de la diversité. Je me réjouis de cette étape et de ces deux jours de réflexion et je vous invite d'ores et déjà l'an prochain à un nouveau rendez-vous pour la prochaine étape, afin de poursuivre la réflexion sur les structures d'accueil, sur les modes de garde et sur les métiers de la Petite Enfance.

Je souhaite vivement que les pistes qui seront explorées pendant ces deux jours nous servent de point d'ancrage pour réaffirmer notre engagement en faveur d'un accueil de qualité proposé à tous les enfants, d'ici et d'ailleurs, quels que soient leurs origines, leurs milieux, leurs spécificités et leurs différences.

J'aimerais conclure avec un message coloré, comme la magnifique affiche de ce colloque et comme la décoration de ce théâtre. Je fais le pari audacieux que l'avenir de la Petite Enfance ne sera ni blanc, ni noir, il ne sera ni bleu, ni jaune mais sans doute plus et mieux que tout cela à la fois, à l'image du petit bleu et petit jaune qui découvrent qu'un et un ne font pas deux et que du bleu et du jaune cela donne du vert.

Vous connaissez bien évidemment, toutes et tous, l'histoire du petit bleu et du petit jaune ? Ce magnifique album figure d'ailleurs dans certaines des pochettes qui vous ont été remises à l'entrée.

J'en viens maintenant aux remerciements. Pour cette édition 2012 du colloque, le Service de la petite enfance de la Ville de Genève et le Service d'accueil de jour de la Ville de Lausanne ont réaffirmé

leur volonté de collaborer par dessus la frontière cantonale et à l'intérieur même du canton de Genève, en invitant les grandes communes suburbaines à partager leurs expériences. Je les félicite. C'est aussi cela la diversité.

Je veux maintenant remercier tout particulièrement celles et ceux qui ont mis sur pied ce colloque : Alisa Monney, cheville ouvrière de ce colloque et Francine Koch, aujourd'hui Directrice adjointe du Département de la cohésion sociale et de la solidarité. Madame Koch avait piloté l'organisation alors qu'elle était encore Cheffe du Service de la petite enfance. Sandra Capeder, nouvelle Cheffe du Service de la petite enfance a repris le flambeau, avec son collègue de Lausanne, Jean-Claude Seiler et mon homologue lausannois Oscar Tosato.

Je tiens à rendre hommage, enfin, à celles et ceux qui font vivre cette diversité au quotidien, vous toutes et tous, professionnels de la Petite Enfance. Bravo et merci. ■

prestation, dans le type de qualifications professionnelles attendues des personnes qui travaillent dans le domaine de la Petite Enfance. Je pourrais continuer longtemps en associant le terme «diversité» aux politiques publiques dans le domaine de l'accueil.

J'aimerais aujourd'hui, à vous toutes et à vous tous, dire une nouvelle fois que face à toutes ces politiques publiques et aux défis que vous devez relever, de ne pas relâcher l'attention, d'être toujours prêts à vous défendre, à défendre votre statut, votre prestation. Je vous l'avoue, rien n'est encore acquis aujourd'hui.

Il y a quelques jours, Lausanne a eu la chance d'être distinguée par l'UNICEF et d'obtenir le label «Commune amie des enfants». L'obtention de cette distinction est quelque chose d'exigeant. Il faut répondre à nombre de conditions. Certainement que la qualité des prestations qui sont faites dans l'accueil de jour des enfants a été l'un des éléments qui a favorisé l'obtention de ce label dont nous sommes fiers. En dehors de cette reconnaissance internationale, la Ville de Lausanne peut se targuer, dans son programme de législature, d'avoir pu une nouvelle fois indiquer un certain nombre de priorités. Pour le programme de législature 2011-2016, il y a deux priorités. L'une d'elle est le développement de la Petite Enfance. Cette priorité est la volonté d'une équipe municipale et aussi la reconnaissance du travail et de la prestation que vous faites.

Pour terminer, Mesdames et Messieurs, permettez-moi de me livrer à un petit exercice, celui d'essayer d'imaginer ce que pourrait être l'avenir de la Petite Enfance en terme de défis.

LA PLACE D'ACCUEIL

Le but dans quelques années – 2 ans, 5 ans, 25 ans, 50 ans peut-être, je ne sais pas – est effectivement d'offrir une place pour tous. Mais comment y arriver? Quels sont les défis à surmonter? Quels sont les enjeux? Aujourd'hui à Lausanne, et certainement

dans d'autres villes aussi, il faut d'abord un emploi pour obtenir une place d'accueil.

Le jour où il y aura une place pour tous, il n'y aura plus cette exigence. Et lorsqu'il n'y aura plus cette exigence, la prestation prendra aussi une autre forme.

LE COÛT

La place d'accueil sera publique et gratuite, comme l'école obligatoire en Suisse. (On n'a pas d'école nationale, Monsieur le Ministre!) Pour y arriver, il faudra peut-être commencer par dissocier le coût de ce que l'on appelle l'encadrement – le personnel et les locaux – du coût de toutes les autres prestations: le matériel, les repas, les soins, les jeux. Essayer d'arriver peut-être, le plus rapidement possible avant que cela ne soit public et gratuit, à ne facturer aux parents que la part matérielle, les repas, les jeux et l'offre de soins.

LE CHOIX

Quel que soit le résultat auquel on arrive, une place pour tous, publique et gratuite, il faudra garder le caractère non-obligatoire de l'accès à une place dans une institution de Petite Enfance. On peut et on doit toujours permettre à une famille, à des parents qui le désirent, de garder leur enfant à la maison jusqu'à l'âge de 4 ans. Mais peut-être que pour y arriver – si l'on veut garder ce caractère non-obligatoire – il s'agira de trouver aussi une compensation financière pour ceux qui le font. On pourrait tout à fait imaginer de dire que les allocations familiales que nous donnons pour les enfants pourraient être plus élevées si l'enfant n'utilise pas une place d'accueil.

LES ÉQUIPES PROFESSIONNELLES

Dans l'avenir, que seront-elles? Je vois des équipes professionnelles pluridisciplinaires. Il y aura dans les institutions de la Petite Enfance des personnes qui seront plus particulièrement attachées à des tâches de prévention, d'autres à des tâches d'éducation, des tâches pédagogiques, des tâches de soutien parental.

Oscar Tosato

Après tous ces applaudissements, après ce discours coloré de mon homologue, j'aimerais aussi, chère Esther, au début de ce colloque, remercier toutes celles et tous ceux qui se sont engagés pour son organisation: le comité de pilotage, Monsieur Seiler, Madame Koch, Madame Capeder et bien sûr Alisa Monney, la cheville ouvrière.

J'aimerais aussi et sincèrement – j'ai chaque fois envie de le faire quand je viens à ces colloques – saluer toutes celles et tous ceux qui s'engagent tous les jours auprès des enfants, quels que soient leur rôle ou la tâche qu'ils doivent exercer auprès d'eux. J'aimerais simplement leur dire merci, au nom des autorités lausannoises, genevoises, romandes, pour l'engagement exceptionnel dont ils font preuve chaque jour. Et là, je propose encore une fois un applaudissement pour toutes celles et tous ceux qui travaillent avec les enfants.

Comme vous, je me réjouis de la collaboration renouvelée entre nos deux Villes pour l'organisation de ce colloque. Cette collaboration est bien sûr un signe d'amitié entre deux Villes. Mais c'est aussi un projet politique partagé, que je résume en deux propositions:

01. *une place pour tous*

02. *une prestation de qualité*

Je reviendrai sur ces deux objectifs politiques.

Cette collaboration, c'est aussi la mise en commun des compétences cumulées des acteurs, les responsables de nos diverses institutions en Ville de Lausanne et en Ville de Genève. Ces responsables qui ont pour tâche de scruter, d'imaginer, de préparer l'avenir de cette noble profession.

D'ailleurs, la mise en commun de ces compétences trouve à chaque fois une forme originale dans le thème choisi pour le colloque. Et également dans le choix des invités et des orateurs dont très souvent je me demande ce qu'ils vont bien pouvoir apporter dans ce domaine-là, et je suis à chaque fois surpris, étonné et heureux de les entendre.

Cette année, vous avez fait le choix de parler «diversité». Madame Alder vient de dire que c'était un thème passionnant et essentiel. Et vous avez fait une démonstration éloquente, Madame Alder, du défi que ce thème engendre. À chaque fois, en plaçant l'enfant et sa famille au cœur de vos propos.

Abordons un peu ces différences dans un autre domaine. Où pourrait-on trouver de la diversité dans une politique publique de la Petite Enfance? Je dirai qu'il y a une très grande diversité dans l'offre de places d'accueil en Suisse Romande. Il y a une très grande diversité dans le coût facturé aux parents pour la prestation d'accueil; il y a une très grande diversité dans les volontés de développer des places d'accueil; il y a aussi une très grande diversité dans la formation attendue des encadrants de cette

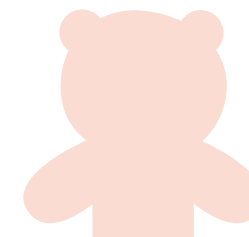
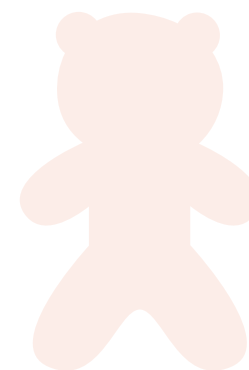
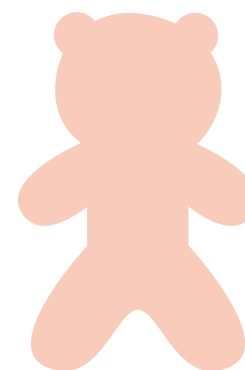
Je sais que la volonté est d'avoir une personne qui s'occupe de toutes ces tâches. Mais le jour où tous les enfants seront en garderie, que ce sera public et gratuit, il faudra trouver une autre forme d'organisation. On le voit d'ailleurs au Canada où dans les centres de pédiatrie sociale par exemple, ils travaillent déjà pour l'accueil des enfants sous cette forme-là. Des équipes pluridisciplinaires et aussi des équipes multiculturelles. Madame Alder, vous avez signalé la diversité des nationalités des enfants qu'il y a dans les garderies; on pourrait émettre le vœu, dans le cadre de cette diversité, qu'il y ait maintenant davantage de nationalités représentées aussi dans le personnel d'accueil de la Petite Enfance. C'est un défi de l'avenir.

Mesdames et Messieurs, je vous souhaite un excellent colloque pendant ces deux jours.

Je remercie les orateurs, au nom des autorités lausannoises, d'avoir accepté notre invitation et notre défi.

Pour terminer, j'aimerais féliciter – et c'est un coup de cœur – la personne qui a présenté Madame Alder et moi-même ce matin, Miruna Coca-Cozma. J'aimerais vous féliciter, Madame, pour le superbe documentaire que vous avez réalisé sur les enfants Roms intitulé « Notre école ».

Aujourd'hui, Madame Miruna Coca-Cozma, Mesdames et Messieurs, la reconnaissance, l'accueil et le travail qu'il faut faire pour assurer la cohésion sociale et dépasser les préjugés et le racisme qui se développent et se répandent sur « les Roms ». Ils sont un des défis majeurs auxquels les politiciens de toute l'Europe doivent trouver une solution et proposer une réponse digne. Votre travail, votre témoignage à travers le film, nous encourage à œuvrer dans ce sens. C'était mon coup de cœur et je tenais à vous féliciter. ■



On n'a pas besoin d'avoir peur pour être heureux

Azouz Begag

Écrivain, chercheur en sociologie CNRS,
Université Rennes 2

Je suis honoré de participer à cette rencontre autour d'un thème riche et inspirant qui mêle diversité et Petite Enfance, pour plusieurs raisons. D'abord parce que je suis un écrivain de littérature enfantine, ensuite un chercheur au CNRS qui s'intéresse depuis plus de 25 ans à l'interculturel, l'intégration, la mobilité et l'identité, enfin un ancien ministre du gouvernement français en charge de la promotion de l'égalité des chances de 2005 à 2007. C'est donc à la confluence de la littérature, de la sociologie et de la politique que se situe mon exposé, dont le titre «On n'a pas besoin d'avoir peur pour être heureux» me semble bien couvrir le champ des enjeux de la diversité et de la Petite Enfance.

1 - L'ENFANCE EN SOI

Les enfants aiment bien «jouer à se faire peur», parce qu'ils savent que ce n'est pas pour de bon, qu'après la frayeur ressentie, ils vont pouvoir retourner à la réalité rassurante, en toute sécurité. C'est comme s'ils avaient besoin de ressentir la peur pour être encore plus heureux d'en réchapper et d'être en vie. Pour les adultes, il n'en va pas de même.

D'emblée, je dirais qu'à 55 ans, je suis encore ce qu'on peut appeler un *enfant engagé*. Écrire pour la jeunesse par exemple, c'est essayer au moment précis où l'on raconte une histoire devant une feuille blanche, de se mettre dans la peau d'un enfant et de retrouver ses émotions, ses mots, sa façon de voir. Autant dire que pour un écrivain jeunesse, il est indispensable de ne jamais laisser mourir

l'enfant en soi, car c'est lui qui anime notre capacité d'émerveillement, provoque nos fous rires et qui, au fond, maintient en nous le goût du bonheur. Non seulement, il ne faut pas tuer l'enfant en nous, mais il faut au contraire sans cesse entretenir les braises de «ce moment fondateur» qui soufflent en nous, malgré les formules adultes qui tancent l'enfance, telle que «*arrête de faire l'enfant*»!, comme si être enfant était une tare, lorsque les adultes parvenus à un certain âge s'y attardaient encore. Soulignons ici qu'on entend rarement des enfants dire à leurs parents «arrête de faire l'adulte»! De même que, le mot «enfantillage», connoté péjorativement, «cesse tes enfantillages», n'a pas d'équivalent pour les adultes.

Il faut donc, pour nourrir le sentiment du bonheur, faire vivre l'enfant en soi, avec son lot de passion, fraîcheur, de curiosité, d'inventivité, son sentiment d'immortalité, son envie de jouer, de vivre et de communiquer avec autrui... l'enfant recèle en lui une grande part d'humanisme, tant qu'il n'est pas devenu un être social. Aussi longtemps qu'il évolue dans le «nid», le foyer, le cocon, il est dans un environnement sécurisé et chaleureux, mais dès sa sortie, il sera confronté à des situations conflictuelles, celle notamment de la compétition avec des semblables, source de jalousie, frustrations, violence, trahisons, mensonges...

Souvent, chez les adultes, l'enfance est vue comme un «paradis perdu». Directement liée à cette idée, on trouve la notion de nostalgie, souvent présente dans les discours de migrants sur leur exil, le pays

16

perdu. Ce mot d’origine grec est composé de la racine « nostos » qui veut dire « nid » et de « algos » qui signifie « douleur ». La nostalgie est la douleur que ressent un exilé d’être loin de son nid, de sa chaleur, de sa famille, sa patrie, sa langue, bref de tout ce qui peut lui faire dire qu’il est « chez lui ». La nostalgie peut être traduite par « le mal du pays », pays étant entendu au sens large des racines et de sa vie familiale et sociale... et ce sens renvoie *in fine* à l’enfance.

Dans le cœur de tous les enfants d’immigrés du monde, le retour au pays est un mythe qui tourne en orbite, car les migrants ne retournent jamais d’où ils sont partis. Ils se fabriquent leur propre île-entité là où ils vivent. L’homme est un devenant, rarement un revenant. Par analogie, on peut dire qu’en chaque enfant, il y a un exilé, en ce sens qu’un jour, dans une maternité, il est expulsé de son port d’attache, son foyer et pleure après son arrachement. Une infirmière coupe net son amarre, pour la vie, puis à partir de ce moment il se met à rêver d’un retour éternel dans son nid. Il commence à se plaindre, mais la rupture étant consommée, toute sortie est définitive, la vie peut commencer.

Quelque chose rendra alors les plaintes de l’enfant moins nécessaires, c’est la prise de conscience de ses propres forces. En effet, dès qu’il sera capable de se mouvoir par lui-même, il n’aura plus besoin de recourir à autrui. Avec la locomotion se développe ainsi la connaissance qui met l’enfant en capacité de diriger ses forces vers des objectifs et c’est là que commence à proprement parler la vie de l’individu.

A bien y réfléchir, la nostalgie peut être le sentiment de la perte irrémédiable de l’enfance, temps de l’immortalité, qui fait place à la conscience de la finitude de la vie. Par effet de contagion, elle crée la peur, qui donne un sentiment *d’effroi permanent* dans lequel les hommes se trouvent, lorsqu’ils n’ont plus

ni refuge, ni sécurité. Bien souvent, au fond de ces pensées, il y a la peur de la mort.

Questions d’enfants

J’aime aller à la rencontre des élèves dans les classes pour parler de la lecture, notamment parce qu’à chaque fois je je suis surpris par la pertinence de leurs questions et leur puissance métaphorique. Comme celle de cet enfant croisé dans une école de Toulouse il y a quelques années après m’avoir entendu dire que j’étais né dans un bidonville :

- « Monsieur, est-vrai que vous êtes né dans un *Bidon d’huile* ? »

Seul l’enfant est capable de telles trouvailles ! Quel drôle de mot, « bidonville », dans son oreille ! Un mot inventé par les adultes et pour eux, alors que « bidon d’huile » est tellement plus imagé et accessible à tous, à plusieurs degrés, niveaux. En classe, il permet alors de reposer la question à l’invité : comment devient-on ministre et écrivain quand on est né dans un bidonville, de parents immigrés analphabètes ? En langage poétique et métaphorique, cela devient « comment trouver la sortie du bidon d’huile quand on est au fond ? »

J’explique alors aux élèves comment j’ai trouvé l’impulsion pour me mettre en mouvement et quitter le fond du bidon où des forces⁰¹ me coinçaient et je suis remonté à la surface pour, enfin, trouver le bouchon d’évacuation. Je l’ai tourné, j’ai trouvé l’issue, la lumière.

Comment peut-on transposer le « issue » du bidon d’huile au monde social ?

C’est là une question riche de sens. Cela peut signifier en langage philosophique « quelle *issue* à cette vie absurde, où l’on naît pour aller droit vers la mort ? » Il faut donc trouver « du sens » à l’existence. Et le

17

miracle, à mon sens, ce qui permet de donner du contenu au sens, ce sont les *rencontres et les déclics* qu’elles provoquent dans un monde de diversité où les différences sont valorisées et non pas stigmatisées. Rencontres avec des personnages considérables, des caractères qu’on croise dans nos vies... autant de personnalités qui nous interpellent, nous mettent en mouvement, nous aident à sortir de notre nid, chaud, douillet, et à passer les frontières, dépasser nos peurs, prendre des risques, notamment celui de se découvrir... se laisser altérer, s’imaginer ailleurs, s’inventer⁰².

Qui ne se souvient pas de son maître ou de sa maîtresse maternelle ? Voilà un type de personnage marquant à jamais l’esprit d’un enfant et le cours de son existence humaine. La société devrait accorder beaucoup plus d’importance à ces premiers maîtres de l’école, tant ils balisent l’itinéraire des enfants et procurent du sens à leur vie. Dans les classes maternelles et primaires, les enseignants sont des « baliseurs ».

Restons un peu dans la métaphore du bidonville. Une fois qu’on a trouvé la sortie et qu’on s’en est sorti, des conséquences vont surgir chez l’être humain. J’ai ainsi évoqué la nostalgie chez les exilés. En réalité, chaque homme est un migrant. Il s’arrache de sa terre, de sa famille, de sa condition et introduit une distance entre lui et l’univers symbolique qui définit son être, puis s’ouvre ainsi à une redéfinition, ailleurs. Ce déplacement a un coût : *l’angoisse de l’incertitude, car la migration est un risque et une rupture*. Dans cette rupture, la notion d’identité occupe une place centrale, car la rencontre avec les Autres est toujours l’enjeu, chargée d’inquiétude et de peur, comme le décrit Albert Camus à l’occasion d’un voyage à Prague : « ... ce qui fait le prix du voyage,

c’est la peur. Il brise en nous une sorte de décor intérieur... nous ôte ce refuge. Loin des nôtres, de notre langue, arrachés à tous nos appuis, privés de nos masques, nous sommes tout entier à la surface de nous-mêmes. »⁰³

Partir, c’est mourir un peu... Dans le prolongement de cette idée, sur le registre des questions des enfants, en voilà une autre dont le pouvoir suggestif est sans limite :

- « Monsieur, c’est vrai que, quand on est mort, c’est pour toute la vie ? »

Sitôt posée, j’ai compris que cet enfant voulait me demander si, lorsque ses parents seraient morts, il ne les verrait plus de toute sa vie à lui ? Le mélange du temps de ses parents et du sien l’a conduit à cette belle formulation qui fait fi des accords de temps appris à l’école. J’ai répondu par l’affirmative et ajouté que notre besoin de consolation est impossible à rassasier⁰⁴. Soudain, il y eut dans la salle de classe un sentiment de peur général. Ce qui alors m’a poussé à dire que la peur de la mort ne sert à rien en l’absence d’un danger immédiat. Craindre une échéance inéluctable est inutile, car c’est la peur qui est souffrance, pas la mort...

J’en viens là au cœur de mon propos. Diminuer sa peur est donc un moyen de moins souffrir. La peur est intimement liée au travail souterrain du mental. La combattre peut se faire faire par la conquête de sa *liberté* et de son autonomie personnelle par-delà la rencontre, conflictuelle, avec la réalité du monde, celle de l’Autre et de la société. C’est là que *l’éducation* trouve son rôle en favorisant l’expérience formatrice et en accompagnant l’enfant tout au long de son parcours semé d’épreuves et d’embûches... jusqu’à trouver finalement un sens à son bonheur.

⁰² Azouz Begag, *Les Déroutés*. Ces Français de banlieues qui ont réussi, Editions Fayard Mille et une Nuits, 199...

⁰³ *L’envers et l’endroit*, Folio-essai, Gallimard, 1999, pages 102-103

⁰⁴ Stig Dagerman, *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*, Actes Sud, 1993

⁰¹ Déterminisme social, autocensure, pauvreté, manque de courage, de guide...

Sur le bonheur

Qu'est-ce que le bonheur? Parmi toutes les définitions que la philosophie nous propose, nous retiendrons celle qui le conçoit comme un certain niveau de bien-être résultant de l'affranchissement de souffrances morales durables, dont la peur, qui tétanise, aveugle, altère la raison. La colère, les frustrations, la honte, la culpabilisation, l'impatience, l'ennui... sont autant de souffrances dont la cause essentielle est en nous-mêmes et qu'il faut de contrôler et de résorber avec son propre psychisme, pour tenter d'être heureux. L'écrivain Stig Dagerman, qui s'est donné la mort à l'âge de 32 ans en Suède, l'illustre bien dans son petit livre «notre consolation est impossible à rassasier»⁰⁵:

«Je suis dépourvu de foi et ne puis donc être heureux, car un homme qui risque de craindre que sa vie soit une errance absurde vers une mort certaine ne peut être heureux»⁰⁶.

Il faut se libérer de la pression de l'errance absurde dont parle Dagerman, pour justement chercher la joie et le réconfort en soi-même, ne pas les faire dépendre de facteurs exogènes. Car celui qui dépend affectivement de l'extérieur est dans l'attente, la crainte, il a besoin de prendre et transmet ce qui l'anime: la souffrance. Alors que celui qui trouve en lui-même la joie et le réconfort, peut être dans le don et transmettre ce qui l'anime: le bonheur.

«*Mais la liberté commence par l'esclavage et la souveraineté par la dépendance. Le signe le plus certain de ma servitude est ma peur de vivre. Le signe définitif de ma liberté est le fait que ma peur laisse la place à la joie tranquille de l'indépendance. On dirait que j'ai besoin de la dépendance pour pouvoir finalement connaître la consolation d'être un homme libre, et*

c'est certainement vrai. A la lumière de mes actes, je m'aperçois que toute ma vie semble n'avoir eu pour but que de faire mon propre malheur. Ce qui devrait m'apporter la liberté m'apporte l'esclavage et les pierres en guise de pain.»⁰⁷

Apprendre à être autonome et heureux pourrait être une des premières missions de l'éducation. De même que donner «Le Goût des Autres» car on doit être heureux avec les autres, ses contemporains. C'est là l'enjeu de la diversité. L'amour universel est une force, une disposition positive envers autrui, résultant de l'abolition de tout sentiment négatif, de toute considération interpersonnelle d'origine égocentrique, de toute confusion entre la personne et ses caractéristiques à un instant donné. C'est un respect pour tous les êtres, conduisant à la recherche du bien commun. On retrouve ici beaucoup des idées de Rousseau.

Ignorance et peurs

Mais la recherche du bonheur a devant elle un puissant obstacle: l'anxiété de l'avenir, qui, souvent, est entretenue et aggravée par l'ignorance. La crainte perpétuelle accompagne l'humanité plongée dans l'ignorance... car l'homme est l'ennemi de ce qu'il ignore.

Ainsi, à l'âge de 8 mois, l'enfant connaît ce que l'on appelle «la peur de l'étranger». Cette peur fait partie intégrante de son développement. Dépendant entièrement de sa mère, il voit que d'autres personnes gravitent autour d'elle et lui disputent sa place... il les perçoit comme des rivaux et cela lui créé de l'insécurité... Il n'est plus le seul avec sa mère. Il y a occupation de son territoire, ce qui lui fait craindre de perdre son unique refuge et la sécurité qui lui est associée.

Il est intéressant de rappeler ici que les peurs sont psychologiques, mais qu'elles atteignent aussi le corps, car à partir du moment où la pensée a engendré la peur, elle se concrétise physiquement dans le corps, ce qui fait croire qu'elle est bien réelle, puis rapidement, elle fulgure en lui et somatise l'émotion: la peur au ventre, l'estomac noué, trembler de peur... On dit aussi «mort de peur» !

C'est souvent parce que «le connu» est projeté sur «l'inconnu» que la peur prend une forme.

2 - DIVERSITÉ ET POLITIQUE

Les idées qui viennent d'être exposées s'appliquent assez bien au champ politique, comme nous allons le voir maintenant.

Promotion de l'égalité des chances et diversité

Toute politique de promotion de l'égalité des chances a une visée: la diversité. Diversité ethnique, des genres, sociale, physique... on peut dire que la politique d'égalité des chances est une méthode et la diversité, une résultante. En France, l'application des principes de la méritocratie républicaine: les talents, les mérites, l'éducation... comme critères de promotion sociale, devrait normalement aboutir à la diversité. Partout.

Hétéronomie et manipulation des masses

Je citerais encore Dagerman: «Je peux même m'affranchir du pouvoir de la mort. Il est vrai que je ne peux me libérer de l'idée que la mort marche sur mes talons et encore moins nier sa réalité. Mais je peux réduire à néant la menace qu'elle constitue en me dispensant d'accrocher ma vie à des points d'appui aussi précaires que le temps et la gloire.»⁰⁸

Quand ils sont sous l'emprise de la peur, les hommes éprouvent un besoin d'*incarcération* pour se protéger,

comme si la liberté les effrayait... en même temps qu'ils expriment un besoin plus ou moins inconscient de se soumettre à une hiérarchie. En somme, ne pas être responsables de leurs actes, de leur vie, et trouver hors d'eux-mêmes ce qu'ils doivent faire. C'est le besoin d'*hétéronomie* (le contraire de l'autonomie). Il explique manifestement l'abondance des structures politiques de type autoritaire dans l'Histoire, les religions... qui trouveraient leur raison d'être chez les hommes qui expriment un besoin de dépendre d'un leader, un chef, qui sait où il va, qui sait où l'on va, un conducteur qui va nous tirer d'affaires... et qui sait parler simplement, dire la vérité au peuple, avec assurance, et qu'on peut suivre aveuglément.

Tout ce système de domination repose sur un ensemble de fragilités individuelles.

Commerce politique de la peur

«*La xénophobie est renforcée quand les fragilités individuelles viennent renforcer les fragilités collectives*»⁰⁹.

Déconnecter le souci de soi de celui de l'autre, l'étranger, l'illégitime, parce que les citoyens les plus précaires se sentent en concurrence avec les autres... Certains politiques le savent. C'est ainsi que le 12 février 2011, en France, Nicolas Sarkozy, après s'être fait le chantre de la diversité au début de son élection en 2007, rallumait les feux de la peur pour l'élection de 2012¹⁰. Lors d'un débat «Paroles de Français» sur TF1, il annonçait que la France aurait avant tout besoin de débattre de son identité nationale. Et surtout du «respect» qu'on lui doit: «*La vérité, c'est que dans toutes nos démocraties on s'est trop préoccupé de l'identité de celui qui arrivait et pas assez de l'identité du pays qui accueillait.* Telle fut sa réponse à une question sur «l'échec du multicultura-

⁰⁵ C'est en automne 1954 que Stig Dagerman, l'écrivain le plus emblématique de sa génération, a été retrouvé mort dans sa voiture dont il avait fermé les portières et laissé le moteur tourner.

⁰⁶ Stig Dagerman, *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*, Actes Sud, 1993

⁰⁷ Ibid...

⁰⁸ Stig Dagerman, *ibid...*

⁰⁹ Bernard Cathelat et alii. 2012-2017. *Ce que veulent les Français*, Editions Eyrolles, Paris, 2011, page 244

¹⁰ Azoug Begag, *C'est quand il y en a beaucoup...*, Belin, 2011

lisme» qu’avaient décrété avant lui Angela Merkel¹¹ et le britannique David Cameron¹².

Rivalité, méfiance, frustration

Chez ces politiques, la stratégie du clivage consiste à opposer l’identité des uns à celle des autres, les intérêts des gens d’ici à ceux des étrangers et à réduire les questions identitaires à une équation : «C’est eux ou nous!» Ils attisent le registre de la rivalité, la méfiance, la frustration, dans l’objectif de faire donner corps à l’idée que les étrangers constituent un péril pour ceux qui les accueillent. Souvent, ce seraient les musulmans. Et la rhétorique fonctionne presque mécaniquement!

Depuis les attentats terroristes du World Trade Center en 2001, et jusqu’à aujourd’hui, en France, en Italie, Espagne, Hollande, Belgique, Hongrie, Danemark, Norvège , Suisse, Suède, Autriche, Allemagne... la pression sociale et politique contre les musulmans ne cesse de progresser. Elle est nourrie par des discours anxiogènes associant islam, immigration et insécurité, faisant resurgir des débats la compatibilité de cette religion avec les valeurs des démocraties occidentales, celui des femmes ou de la laïcité et faisant redouter ce que les extrêmes-droites appellent «l’islamisation» des souches européennes.

Fin 2010, un sondage IFOP réalisé en France et en Allemagne illustre la crispation des opinions publiques française et allemande sur l’islam et leurs inquiétudes croissantes. 42% des Français et 40 % des Allemands considéraient la présence des musulmans comme «*une menace*» pour l’identité de leur pays, tandis que 68 % des premiers et 75 % des seconds estimaient qu’ils n’étaient «*pas bien intégrés dans la société*».¹³

Dans un monde où les frustrations sociales sont désespérées, les violences collectives et interpersonnelles s’accroissent, la haine contre les Autres, les incivilités... le bouc-émissaire est recyclé dans des discours politiques, comme si l’histoire du racisme n’avait pas de mémoire: en France par exemple, on a entendu en 2011 des politiques qui invitaient les électeurs à redéfinir ce qu’est «un bon Français», privilégier les «Français d’abord», appliquer la «tolérance zéro», combattre le «politiquement correct», dire la «vérité» aux Français... copiant mot à mot la rhétorique du Front National¹⁴.

Les mots veulent toucher le registre émotionnel des citoyens, leur cœur plus que leur raison. Car les ennemis du multiculturel savent que les passions rapprochent les hommes. C’est l’amour, la haine, la pitié, la colère, qui leur ont arraché les premières voix... En politique, il est aisé par exemple de tancer les citoyens avec des questions soulevant les valeurs de fierté, orgueil, patriotisme, telles : «A-t-on le droit d’être fier d’être Français?» «Va-t-on s’excuser en permanence d’être Français?». «Va-t-on encore accepter de laisser souiller notre drapeau? Notre hymne national? Notre laïcité?». «Peut-on d’abord penser aux victimes avant les magistrats, avant les coupables»... Ces incantations appelleraient de la part du peuple un sursaut identitaire, une autodéfense de ceux qui auraient pêché par excès de générosité, de tolérance, d’hospitalité, et qui n’auraient pas vu venir l’invasion qui se serait soldée par le viol de leur identité première, éternelle, immuable : l’identité française.

«Les Arabes» sont placés au cœur de la poussée de fièvre identitaire en France, en Suisse et dans nombre d’autres pays européens... Les arabes et/ou les musulmans, en fait, on ne sait pas très bien, tant

les amalgames polluent la connaissance et l’information des citoyens. Il suffit de s’amuser à dire dans un débat «tous les arabes ne sont pas musulmans et tous les musulmans ne sont pas arabes» pour jeter le trouble dans les auditoriums... Et constater la pauvreté de la connaissance du grand public sur l’islam. On retrouve là l’idée de l’ignorance comme fertilisant de la peur?

Complexité, simplisme, clichés, caricatures

Il est vrai que l’islam a introduit de nouvelles complexités dans la compréhension des phénomènes sociaux et urbains, et parallèlement une demande de simplification de la part de citoyens angoissés et déboussolés par des changements sur lesquels ils n’ont plus de prise. Et souvent cette simplification a fait le lit des caricatures et des clichés sur les autres, accentué les oppositions, les méfiances.

La guerre identitaire qu’alimentent certains élus politiques sans vergogne, contient en filigrane la théorie du complot-invasion. Trente ans de militantisme dans les cités, d’interventions dans les bibliothèques, les centres sociaux, les collèges, les écoles primaires pour faire la promotion de la lecture, de l’éducation, de l’esprit critique, d’Erasmus, de la laïcité, puis deux ans d’expérience ministérielle pour l’égalité des chances et la diversité, suivies de campagnes politiques où j’étais candidat aux élections législatives et régionales... autant d’anecdotes, de constats, d’interviews, de notes prises qui laissent à penser que dans un corps social en proie aux angoisses et une économie affaiblie par la mondialisation, l’identité nationale est un produit hautement inflammable.

D’aucuns allument les mèches sans scrupules, au nom de la démocratie, de la «vérité» ou de la liberté d’expression. Ils savent qu’en clivant brutalement les citoyens, en opposant les uns aux autres, en exacerbant les peurs, ils ont plus de chance d’être

entendus, médiatisés et *in fine* élus. Car faire peur, c’est exister. L’islam fait peur. Sur le marché électoral, c’est une manne pour les ennemis du «multiculturel» et de la diversité.

On n’est plus chez nous ! Pays perdu et nostalgie

L’expression «on n’est plus chez nous!» qui jaillit lors des conflits intercommunautaires éclaire les instincts de propriété, de priorité, et leur corollaire, l’effraction, le viol qui sont en jeu dans les migrations¹⁵. On la retrouve bien dans le slogan politique «immigration choisie, non subie»: la notion de seuil. La contrôler signifierait ne pas se laisser déborder par le nombre des étrangers. En France, la création inédite en 2007 d’un ministère de l’identité nationale et de l’immigration a constitué une première dans l’histoire de la république. Et l’intense polémique née du *Quick Hallal* de Tourcoing proposant de remplacer le bacon par de la dinde hallal en décembre 2009, a jeté davantage d’huile sur le feu. L’idée de la réaction identitaire française prend corps, entraînant celle de l’autodéfense, de la résistance aux envahisseurs...

Ainsi, pour citer un exemple, près de Lyon, le dimanche 8 mars 2010, le Quick passé au «halal» depuis fin novembre 2009 recevait la visite inopinée d’un «troupeau de 70 cochons mécontents». Arrivés visages dissimulés derrière un masque de cochon, des militants identitaires... entendaient protester contre la décision de supprimer les hamburgers au bacon et contre la nouvelle offre exclusive halal de Quick. Le décryptage du message nationaliste de ces identitaires est éclairant.

01. *Le Quick anti-français de souche*: Il installerait un apartheid alimentaire en excluant d’office les non-musulmans, les français de souche, poussés à fuir les quartiers envahis de kebabs,

¹¹ en octobre 2010

¹² le 5 février 2011.

¹³ Voir le Monde.fr, 4 janvier 2011

¹⁴ Azoug Begag, *C’est quand il y en a beaucoup...*, Belin, 2011

¹⁵ Azoug Begag, *C’est quand il y en a beaucoup...*, Editions Belin, 2010

boucheries islamiques et fast-food halal pour faire leurs courses ou se nourrir.

- 02. *Les symptômes d'une invasion*: Aujourd'hui les restaurants, demain les piscines, les cinémas, les écoles, ... chaque jour l'islamisation gagnerait du terrain.
- 03. *Les «collabos»*: Les élus, car ils seraient soumis à une pression croissante des associations musulmanes et prévoiraient systématiquement dans les cantines scolaires un menu sans porc.
- 04. *L'État complice*: Quick appartient en grande partie à la Caisse des Dépôts et Consignations, c'est-à-dire à l'État français, et participerait donc à l'exclusion et à la ségrégation des Français de souche dans leur propre pays. Non seulement, l'État contribuerait au développement sur le territoire national du rite d'abattage musulman qui interdit d'étourdir les bêtes lors de leur égorgement provoquant ainsi une souffrance inadmissible chez l'animal, mais en outre l'argent public financerait le communautarisme et l'islamisation de la France, puisque *Quick* paie la taxe islamique sur la certification des produits Halal.
- 05. *L'islamisation à l'insu des Français de souche*: ils seraient en effet condamnés à manger sans le vouloir ni le savoir des plats hallal, puisque le *Quick Hallal* est caché aux clients non-musulmans, l'opération étant réalisée en toute discrétion, par le bouche à oreille de la communauté musulmane.
- 06. *La fin de la gastronomie française*: à la cantine, les jeunes Français se verraient privés de leurs plats traditionnels, donc d'une partie de leur culture: boudin, potée, carré de porc, choucroute, saucisses-lentilles, cassoulets, petit-salé, etc.
- 07. *Racisme anti-blanc*: L'identité de la minorité s'affirmerait au détriment de celle de la majorité.

Alors qu'on ne servirait plus de porc dans nombre de cantines scolaires, on interdit la distribution de la soupe au cochon à des nécessiteux... et dans les écoles, les «sans porcs» se distingueraient des «porcs», ces derniers étant qualifiés d'«impurs» dans leur propre pays. Les Français de souche seraient donc victimes d'un racisme à l'envers, alors qu'ils sont chez eux. C'est la polémique actuelle sur le racisme anti-blanc.

3 - ÉDUIQUER.

«Un seul jour de l'homme instruit a plus d'étendue que la plus longue vie de l'ignorant».¹⁶

J'ai dit que la recherche du bonheur se heurtait à l'anxiété de l'avenir. C'est bien ce que révèlent encore ces deux questions que j'ai empruntées à des jeunes lors de rencontres dans leurs classes. La première avait trait au sens que revêtait pour les enfants la charge de travail assignée par l'école:

- «Monsieur, est-ce vrai que quand on devient vieux, on perd la mémoire?»

L'enfant demandait ensuite à quoi cela sert-il d'apprendre autant et si longtemps à l'école puisqu'on finit par tout oublier, quand on est vieux!¹⁷

La seconde est connectée à la première puisqu'elle traite aussi de la mémoire...

- «À quoi ça sert d'avoir de la mémoire quand on n'a pas d'avenir?»

Elle émanait d'un «jeune des cités» qui avait du mal à voir son avenir en France, sans bagages intellectuels ni diplômes. J'ai alors évoqué de l'importance de la mémoire dans la vie, et de la lecture, en particulier chez l'enfant, qui doit être vue comme une «réappropriation intellectuelle du monde».

La voie de l'espoir contre la peur, contre l'hétéronomie et la manipulation, c'est l'éducation. Les enseignants sont une clé essentielle dans cette lutte. Car il n'y a pas d'autre issue pour continuer à vivre ensemble que de favoriser la mixité sociale dans le système éducatif et des programmes favorisant la compréhension des différences et célébrant les capacités d'enrichissement de la diversité humaine. L'un des moyens consiste à changer le regard porté sur les immigrés et l'immigration. À Paris, par exemple, le rôle de la Cité Nationale d'Histoire de l'Immigration (CNHI) dans cette perspective est important. Elle a pour vocation de populariser l'histoire de l'immigration et d'enrichir la mémoire collective des Français par des expositions temporaires et permanentes. Elle contribuera avec le corps enseignant à réformer les programmes où l'histoire de l'immigration aura une place plus honorable.

Et puisque les questions d'identité semblent si importantes pour les hommes, il faut avec l'écrivain Amin Maalouf, œuvrer chaque jour à «l'émergence d'une nouvelle approche de la notion d'identité qui serait perçue comme la somme de toutes nos appartenances et au sein de laquelle l'appartenance à la communauté humaine prendrait de plus en plus d'importance, jusqu'à devenir un jour l'appartenance principale, sans pour autant effacer nos multiples appartenances particulières»¹⁸.

Sens critique: ne pas avoir peur de réfuter

Toutes les démocraties devraient célébrer dans leur système éducatif les propos de Condorcet en 1793 dans son journal d'instruction sociale:

«Il ne peut y avoir ni vraie liberté ni justice dans une société, si l'égalité n'y est pas réelle; et il ne peut y avoir d'égalité si tous ne peuvent acquérir des idées justes sur les objets dont la

connaissance est nécessaire à la conduite de leur vie. L'égalité de la stupidité n'en est pas une, parce qu'il n'en existe point entre les fourbes et leurs dupes: et que toute société qui n'est pas éclairée par des philosophes est trompée par des charlatans; [...] Nous ne demandons pas que les hommes pensent comme nous; mais nous désirons qu'ils apprennent à penser d'après eux-mêmes...»¹⁹

Beaucoup de jeunes des quartiers sensibles que j'ai rencontrés ces deux dernières décennies peinent à trouver leurs repères dans la société, victimes de la tyrannie du présent et de l'atomisation sociale, ils ne peuvent pas se mettre à distance d'eux-mêmes. Autrement dit, ils ont du mal à se situer dans le système où ils se trouvent. Ils sont incarcérés. Il faut les aider à ses «désincarcérer», certes, mais l'extraction de soi-même, c'est-à-dire, *monter sur ses propres épaules et se regarder en train de regarder le futur...* n'est pas donnée à tout le monde. Même la faculté de comprendre cette étrange phrase qui consiste à se regarder en train de regarder...

Souvent, j'ai constaté que dans les collèges de banlieue où je suis invité, les élèves ont accumulé des savoirs vis-à-vis desquels ils n'ont jamais réellement pris une position personnelle. S'agissant de la rotondité de la planète, lorsque je leur demande s'ils ont déjà vu et constaté de leurs propres pupilles que la terre était ronde, une fois qu'ils ont dit non, je les pousse alors à se demander pourquoi ils croient en cette thèse, elle pourrait très bien être plate et le soleil tourner autour d'elle. Ils haussent les épaules, se regardent, sourient. Ensuite, certains viennent me supplier d'avouer la vérité, car ils ont vu la terre à la télé et les Américains ont envoyé une fusée dans la lune en 1969. N'est-ce pas, n'ont-ils pas vu grâce à la NASA, la forme de la terre? Les Américains?

¹⁶ Sénèque, Œuvres complètes de Sénèque, par Charpentier et Lemaistre, Tome Premier, Paris, Garnier frères, Librairie Editeur, 1860, page 310

¹⁷ Azoug Begag, Le théorème de Mamadou, Seuil, 199...

¹⁸ Les identités meurtrières, Le Livre de poche, 2001, Grasset & Fasquelle, 1998, p. 114-115

¹⁹ Condorcet - 1743-1794 - Journal d'instruction sociale - 1793

Je leur dis qu'ils n'ont pas vu, ils nous ont *donné à voir*, à travers les écrans de télévision, c'est-à-dire qu'ils nous ont fait consommer une idée que depuis la lune on prouve la rotondité de la terre. Mais il ne faut jamais croire, ni les «on», ni cette supercherie d'hommes sur la lune. Ceux qui tiennent les caméras de télévision nous font avaler «les vérités» qu'ils diffusent. D'emblée, il faudrait presque par principe les «décroire», cela aurait évité la guerre en l'Irak par exemple.

Il existe aussi d'autres pistes pour bâtir cette identité universelle, comme :

L'Humour: L'humour à la rescousse des douleurs humaines: rire ensemble pour apprendre à vivre ensemble: voilà pourquoi il est intéressant d'aborder les thèmes de la diversité, de l'interculturel... à travers le rire, la dérision...

La Confiance: Il faut combattre *l'habitude résiduelle de la peur, en cultivant une habitude de confiance*. En particulier, l'estime de soi.

Les langues étrangères: elles favorisent l'autonomie, la construction de soi, le goût du voyage. C'est un passeport pour aller à la rencontre des cultures du monde et se forger les outils d'une identité mondialisée. Dans les quartiers à forte population immigrée, les enseignants doivent s'appuyer sur le plurilinguisme des élèves en s'ouvrant à leurs parlers, en développant leurs propres capacités métalinguistiques, pour bâtir une pédagogie interculturelle permettant une meilleure intégration linguistique.

Toutes les démocraties devraient rendre hommage quotidien aux philosophes du doute, ceux de la liberté d'expression et de la tolérance. À la laïcité aussi, car elle est l'espace le plus moderne d'une société où l'on apprend à ne pas craindre de penser par soi-même pour la conduite de sa vie. C'est un chemin fécond vers l'élaboration d'une identité universelle. ■

ANNEXES

MENU DU BONHEUR

selon Robert Louis Stevenson.

- 08. *Décide d'être heureux. Apprends à trouver du plaisir dans les choses simples.*
- 09. *Tire le meilleur parti possible de tes situations. Nul ne possède tout et tout le monde a une certaine tristesse mêlée aux plaisirs de la vie. Le secret consiste à rire plus qu'on ne pleure.*
- 10. *Sois indulgent avec toi-même. Ne te prends pas trop au sérieux. Et ne crois pas que tu dois être protégé des malheurs qui frappent les autres.*
- 11. *Ne te soucie pas des critiques. Tu ne peux plaire à tout le monde.*
- 12. *Fixe tes propres normes et tes propres buts. Sois toi-même et explore tes propres limites.*
- 13. *Fais ce que tu aimes faire, mais sans t'endetter.*
- 14. *Ne cherche pas les ennuis. Les fardeaux imaginaires sont plus lourds à porter que les vrais.*
- 15. *Débarrasse-toi de tes rancœurs. La haine, l'envie et la colère te rongeront de l'intérieur.*
- 16. *Multiplie tes intérêts. Si tu ne peux voyager, parcours le monde par tes lectures.*
- 17. *Ne te laisse pas terrasser par les regrets. Surmonte tes tristesses et tes erreurs et ne conserve que les leçons utiles qu'elles t'ont apprises.*
- 18. *Fais ce que tu peux pour les gens moins fortunés que toi.*
- 19. *Tiens-toi occupé. Quiconque est très occupé n'a pas le temps d'être malheureux.*

PARTIR,
un poème de Issa Makhoulf, Liban.²⁰

Nous partons pour nous éloigner du lieu qui nous a vus naître et voir l'autre versant du matin. Nous partons à la recherche de nos naissances improbables. Pour compléter nos alphabets. Pour charger l'adieu de promesses. Pour aller aussi loin que l'horizon, déchirant nos destins, éparpillant leurs pages avant de tomber, quelquefois, sur notre propre histoire dans d'autres livres.

Nous partons vers des destinées inconnues. Pour dire à ceux que nous avons croisés que nous reviendrons et que nous référons connaissance. Nous partons pour apprendre la langue des arbres qui, eux, ne partent guère. Pour lustrer le tintement des cloches dans les vallées saintes. À la recherche de dieux plus miséricordieux. Pour retirer aux étrangers le masque de l'exil. Pour confier aux passants que nous sommes, nous aussi, des passants, et notre séjour est éphémère dans la mémoire et dans l'oubli. Loin des mers qui allument les cierges et réduisent la couche du temps à chaque fois qu'elles lèvent la main vers le ciel.

Nous partons pour ne pas voir vieillir nos parents et ne pas lire leurs jours sur leur visage. Nous partons dans la distraction de vies gaspillées d'avance. Nous partons pour annoncer à ceux que nous aimons que nous aimons toujours, que notre émerveillement est plus fort que la distance et que les exils sont aussi doux et frais que les patries. Nous partons pour que, de retour chez nous un jour, nous nous rendions compte que nous sommes des exilés de nature, partout où nous sommes.

Nous partons pour abolir la nuance entre air et air, eau et eau, ciel et enfer. Riant du temps, nous

contemplons désormais l'immensité. Devant nous, comme des enfants dissipés, les vagues sautillent pendant que la mer file entre deux bateaux. L'un en partance, l'autre en papier dans la main d'un petit.

Nous partons comme les clowns qui s'en vont de village en village, emmenant des animaux qui donnent aux enfants leur première leçon d'ennui. Nous partons pour tromper la mort, la laissant nous poursuivre de lieu en lieu. Et nous continuerons ainsi jusqu'à nous perdre, jusqu'à ne plus nous retrouver nous-mêmes là où nous allons, afin que plus personne ne nous retrouve.

²⁰ In Les poètes de la Méditerranée. Anthologie, poésies Gallimard, Culture France, 2012, page.238

PUBLICATIONS-BIBLIOGRAPHIE

BEGAG A., *L'immigré et sa ville*, Presses Universitaires de Lyon, 1985

BEGAG A., « *Culture et mobilité: les immigrés et la ville* », in L'interculturel en éducation et en sciences humaines, tome 2, actes du colloque national de Toulouse, juin 1985, Université de Toulouse le Mirail, Service des publications, 1985, pp. 445-455

BEGAG A., (ouvrage collectif)., *Les pistes du développement*, Editions Paradigme, Caen, 1987

BEGAG A., « *Espace-temps: présence et absence des immigrés dans le champ urbain* », in Des migrants et des villes. Mobilité et insertion, Travaux et documents de l'IREMAM, n°6, Aix-en-Provence, pp.109-120, janvier 1988

BEGAG A., *La ville des autres. La famille immigrée et l'espace urbain*, Presses universitaires de Lyon, 159 p., 1991.

BEGAG A., CLAISSE G « *Procès d'un espace sans distance: autopsie d'un non-lieu* », in Télécoms, Entreprises et Territoires, Presses de l'ENPC, 1991.

BEGAG A., CLAISSE G., « *Un espace sans distance ?* » in Entreprises et territoires en réseaux, Rowe (F.) et Veltz (P.), Presses de l'ENPC, 1992, pp.221-242

BEGAG A., CHAOUITE A., *Ecarts d'identité*, Editions du Seuil, collection Point virgule, mai 1990, 130 p.

BEGAG A. et DELORME C., *Quartiers sensibles*, Paris, Editions du Seuil, Coll. Point Virgule, 1994, 210 p.

BEGAG A., (ouvrage collectif), *Lyon, les lumières de la ville*, Horvath éditions, Lyon, 1994.

BEGAG A. *Espace et exclusion. Mobilités dans les quartiers périphériques d'Avignon*, Paris, L'Harmattan, 1995, 150 pages.

BEGAG A. « *Ceux qui sont sans choix* » in Exclusions et marginalités, Gallimard, Coll. Folio Junior Thèmes, Paris, 1995

BEGAG A, (CHAOUITE A.) *Las marcas de la cultura maghrebi, in literature francofona: III. Africa*, Tierra Firme, Fondo de cultura economica, Mexico, 1997, pp.41-49.

BEGAG A. (ouvrage collectif), *Lyon, ville écrite*, Stock, Paris, 1997

BEGAG A., *Place du Pont ou la médina de Lyon*, Ed. Autrement, Paris, 1997

BEGAG A; ROSSINI R., *Du bon usage de la distance chez les Sauvageons*, Editions du Seuil, coll. Point Virgule, 220 pages, 1999

BEGAG A., *Les Dérouilleurs*, Editions Fayard-Mille et une nuits, Paris, 200 pages, Mars 2002

BEGAG A., *L'intégration*, Editions du Cavalier Bleu, Paris, coll. Idées reçues, Mars 2003, 140 pages.

Participation au groupe de travail de L'institut Montaigne sur l'intégration et rédaction du rapport « *Les oubliés de l'égalité des chances* », janvier 2004

Ethnicity, equality. France in the balance, University of Nebraska Press, 150 pages, 2007

“Quartiers sensibles et frontières invisibles”, pp.227-243, in « D'une frontière à l'autre. Migrations, passages, imaginaires », Jean-François Berdah, Anny Bloch et Colette Zytnicki (ed.), Editions méridiennes, CNRS-Toulouse-Le Mirail, 2007

«L'autre côté des frontières, de l'espace et du temps», in « La géographie, quelle histoire! », ouvrage collectif, sous la direction de V. Huguenot et G. Roques, Ed. Gérard-Louis, septembre 2009.

«L'intégration», in Le Grand Livre des Idées Reçues, ouvrage collectif, éditions du Cavalier Bleu, Paris, Octobre 2008.

C'est quand il y en a beaucoup... Editions Belin, paris, 2011

Bouger la banlieue! Editions Elytis, Bordeaux, 2012

Aux éditions du Seuil

Le Gone du Chaaba, 1986

Béni ou le Paradis Privé, 1989

Les voleurs d'écritures, 1990

Ecarts d'identité, 1991

L'îlet-aux-Vents, 1992

Les tireurs d'Etoiles, 1992

Une semaine à cap maudit, 1993

Les chiens aussi, 1996

Zenzela, 1997

Le passeport, 2000

Ahmed de Bourgogne, 2001

Le théorème de Mamadou, 2002

Le marteau pique-cœur, 2004

A la Joie de lire (Genève)

La Force du Berger, 1991

Jordi ou le rayon perdu, 1992

Le temps des villages, 1994

Ma maman est devenue une étoile, 1996

Aux éditions du Chardon Bleu à Lyon

Mona ou le bateau-livre, 1996

Chez Gallimard

Quand on est mort, c'est pour toute la vie, 1997

Fayard

Dis oualla! coll. Libres, 1997

Un mouton dans la baignoire, 2007

La guerre des moutons, 2008

Dites-moi bonjour!, 2009

Thierry Magnier Editeur

Un train pour chez nous, 2002

Chez Naïve

Le copiste de Beaumarchais, 2010

Chez Larousse

Celui qui n'est pas né de la dernière pluie, 2011

Albin Michel

Salam Ouessant, 2012

Chez Delcourt

Leçons coloniales, (Bande dessinée), 2012

Le début ou la fin d'un monde commun?

Cynthia Fleury
Professeur de philosophie, Paris

Cynthia Fleury | Le début ou la fin d'un monde commun ?

Qu'est-ce qu'un monde commun à l'heure des technologies numériques? Quels deuils suppose-t-il? Quel jeu entre l'appartenance et la désappartenance permet-il? Quelle dialectique tisser entre diversité, universalité et singularité pour mettre en place des liens sociaux créateurs d'un monde commun? Comment penser la diversité sur fond de société de consommation généralisée et des imaginaires stéréotypés? Que fabriquons-nous (au sens littéral et figuré) ensemble, du niveau familial au niveau national et international, en passant par celui des corps ou des communautés intermédiaires?

Avoir un monde commun a été longtemps le souhait de la civilisation. Faire civilisation, c'était avoir un monde commun. Un monde qui fait sens pour tous mais pas nécessairement cité pour tous. Universalité de surplomb, pensée sans le test de crédibilité que peut être la diversité.

Avoir un monde commun, cela a été aussi le défi de l'Europe, récemment nobélisée (2012) pour son œuvre commune à la construction de la paix. C'est la définition de Renan, d'une certaine manière, dans *qu'est-ce qu'une nation*? «Avoir souffert, joui et espéré ensemble».

«Dans le passé, un héritage de gloire et de regrets à partager, dans l'avenir un même programme à réaliser; avoir souffert, joui, espéré ensemble, voilà ce qui vaut mieux que des douanes communes et des frontières conformes aux idées stratégiques; voilà

ce que l'on comprend malgré les diversités de race et de langue. Je disais tout à l'heure: «avoir souffert ensemble»; oui, la souffrance en commun unit plus que la joie. En fait de souvenirs nationaux, les deuils valent mieux que les triomphes, car ils imposent des devoirs, ils commandent l'effort en commun.»

Notre société de consommation, ces dernières décennies, qui n'est pas un monde commun, mais un simulacre de monde commun, un simulacre d'État-providence également, notre société de consommation n'aime rien moins que les deuils, deuils individuels et collectifs. Or, la séparation, la finitude, la fin de l'enfance se passent de notre consentement. Nous refusons de faire deuil mais nous pénétrons la sphère du ressentiment et de l'unique déception démocratiques.

Revenons à la question du monde commun et à celle de l'enfance. Quelle place pour l'enfance par rapport à la question de la diversité culturelle?

Sans doute y-a-t-il une place à part pour la diversité, l'apprentissage de la diversité dans l'enfance, dans la mesure où l'universalité n'est pas encore théorisée, elle se vit concrètement, elle est encore à l'instant, cette universalité, vécue comme diversité. Il n'y a pas dichotomie encore entre universalité et diversité. Par la suite, cette dichotomie apparaît et se renforce culturellement, comme si une partie de la culture c'était le lieu d'une hiérarchisation des cultures, plus encore que de leur coalescence.

Pourtant, il y a une place à part de l'enfance et de la diversité, reconnue même internationalement. Rappelons, la Déclaration des Droits de l'Enfant, adoptée le 20 novembre 1959 par l'Assemblée Générale des Nations Unies car la Déclaration de Genève de 1924 qui reconnaît les droits de l'enfant, tout comme celle de 1948, étaient jugées insuffisantes quant à la spécificité par rapport à la question de l'enfant.

«L'enfant est reconnu, universellement, comme un être humain qui doit pouvoir se développer physiquement, intellectuellement, socialement, moralement, spirituellement, dans la liberté et la dignité.»

«L'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur». «Considérant que l'humanité se doit de donner à l'enfant le meilleur d'elle-même»

La Déclaration des Droits de l'Enfant pose dix principes:

- 01. Le droit à l'égalité, sans distinction de race, de religion ou de nationalité.
- 02. Le droit à une attention particulière pour son développement physique, mental et social.
- 03. Le droit à un nom et à une nationalité.
- 04. Le droit à une alimentation, à un logement et à des soins médicaux appropriés.
- 05. Le droit à une éducation et à des soins spéciaux quand il est handicapé mentalement ou physiquement.
- 06. Le droit à la compréhension et à l'amour des parents et de la Société.
- 07. Le droit à l'éducation gratuite et aux activités récréatives.
- 08. Le droit aux secours prioritaires en toutes circonstances.
- 09. Le droit à une protection contre toute forme de cruauté, de négligence et d'exploitation.

10. Le droit à la formation dans un esprit de solidarité, de compréhension, d'amitié et de justice entre les peuples.

Développons le Principe 10 en reprenant le texte littéral:

L'enfant doit être protégé contre les pratiques qui peuvent pousser à la discrimination raciale, à la discrimination religieuse ou à toute autre forme de discrimination. Il doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, et dans le sentiment qu'il lui appartient de consacrer son énergie et ses talents au service de ses semblables.

Reprenons quelques éléments de définition sur l'articulation diversité, universalité, culture.

Partir déjà de quelques définitions non figées.

Car très souvent si la diversité est foisonnante, la notion de culture est envisagée de façon trop identitaire, figée, de naissance. C'est la question de l'origine, de la tradition, de l'appartenance, de la filiation.

On oublie alors trop rapidement que la culture, c'est certes l'appartenance mais c'est aussi la désappartenance, le décentrement, le fait de remettre en question ses choix. Qu'est-ce qui nous intéresse dans la culture? La fixation, la racine. Oui car le socle c'est important mais c'est assez illusoire aussi. Assez fantasmatique. La culture c'est l'éducation, la rencontre, l'imprévu, l'emprunt, la modification, la réflexion critique, l'itinéraire, c'est-à-dire un principe d'évolution interne, une boussole d'orientation. Et c'est cette partie de la culture, qui renvoie à l'œuvre, plus qu'à l'identité, qui nous importe et qui est, elle, proprement universelle.

Pourquoi la culture est-elle au centre du projet démocratique et nous pourrions en dire tout autant

d'ailleurs de l'éducation... Ces formes d'immatérialité qui construisent nos cités...

Une démocratie tient, schématiquement, sur deux piliers. Un pilier qui renvoie au régime, aux institutions, au scrutin, à la procédure... Un autre qui renvoie à la société, à la délibération publique, à la culture, à l'éducation.

La culture: une dynamique qui permet de tester l'inclusivité de la démocratie, que le «sens» ne devient pas du «sans».

L'enfance, un haut lieu de l'appartenance et des premiers apprentissages du jeu avec l'appartenance. Ne pas faire de la désappartenance une peur. Michel Foucault rappelle l'un des traits essentiels de l'enseignement philosophique et socratique, le «désapprentissage». Bien sûr, avant de désapprendre, il s'agit d'apprendre. Mais l'école reste ce lieu où désapprendre, c'est mieux apprendre. Michel Foucault est sans complaisance avec ce milieu familial. Il reprend les mots durs de Cicéron. La «réforme de soi», critique, qui passe par l'épreuve «d'un décapage par rapport à l'enseignement reçu, par rapport aux habitudes établies et par rapport au milieu. Décapage de tout ce qui a pu se passer, d'abord, dans la Petite Enfance. Et c'est là la fameuse critique, si souvent reprise, de la première éducation, et de ces fameux contes de nourrice par lesquels on oblitère et déforme déjà l'esprit de l'enfant»⁰¹.

La première tâche de l'enseignement scolaire est donc celle de démystifier les premiers enseignements, et notamment ceux de l'enfance. Michel Foucault rappelle à ce sujet les accusations de Cicéron,

formulées à l'encontre des pratiques éducatives de l'enfance. L'extrait est tiré des *Tusculanes*: «Sitôt que nous venons au jour et que nous sommes admis dans nos familles, nous nous trouvons dans un milieu entièrement faussé où la perversion des jugements est complète, si bien que nous avons, on peut le dire, sucé l'erreur avec le lait de nos nourrices». L'enseignant et l'école ont donc en charge de permettre à l'esprit critique d'émerger, en lui offrant la possibilité d'une mise à distance de l'idéologie du milieu dont il est issu. L'enseignement est toujours une «critique du milieu familial, non pas simplement dans ses effets éducatifs mais [...] par l'ensemble des valeurs qu'il transmet et impose», c'est-à-dire une «critique de ce que nous appellerions dans notre vocabulaire *l'idéologie familiale*»⁰².

Et Michel Foucault de rappeler la lettre de Sénèque à Lucilius où il dit «Mets-toi en sûreté, essaie de te rejoindre toi-même, je sais bien que tes parents t'ont souhaité des choses bien différentes de celles-ci; aussi je fais pour toi des vœux tout contraires à ceux qu'a pu faire ta famille; je te souhaite un mépris généreux de toutes les choses dont tes parents t'ont souhaité l'abondance»⁰³. Par conséquent, l'école a en charge de «retourner entièrement le système des valeurs véhiculées et imposées par la famille», et c'est pourquoi elle est l'un des lieux les plus performants en matière de construction de l'autonomie. Du moins, si elle reste loin des tumultes de la société et de la famille, «loin» ne signifiant pas «isolée» mais dotée d'un regard critique. C'est pour cette raison qu'une démocratie adulte aura à cœur de défendre à la fois une «déontologie laïque». «La tâche primordiale, écrit Max Weber, d'un professeur capable est d'apprendre à ses élèves à reconnaître qu'il y a des faits incon-

⁰¹ Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1982-1982*, Gallimard/Le Seuil, collection «Hautes Etudes», «Cours du 6 janvier 1982», p. 92.
⁰² Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1982-1982*, Gallimard/Le Seuil, collection «Hautes Etudes», «Cours du 6 janvier 1982», p. 92.
⁰³ Lettre 32 in Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1982-1982*, Gallimard/Le Seuil, collection «Hautes Etudes», «Cours du 6 janvier 1982», p. 93.

fortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu; en effet il existe des faits extrêmement désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne. Je crois qu'un professeur qui oblige ses élèves à s'habituer à ce genre de choses accomplit plus qu'une œuvre purement intellectuelle, je n'hésite pas à prononcer le mot d'«*œuvre morale*», bien que cette expression puisse peut-être paraître trop pathétique pour désigner une évidence aussi banale. Le prophète et le démagogue n'ont pas leur place dans une chaire universitaire. Il est dit au prophète aussi bien qu'au démagogue: «*va dans la rue et parle en public*», ce qui veut dire là où l'on peut te critiquer. Dans un amphithéâtre au contraire on fait face à son auditoire d'une tout autre manière: le professeur y a la parole, mais les étudiants sont condamnés au silence»⁰⁴.

La Culture, avec un grand C, garde de l'enfance ce sens du jeu. Un jeu où l'on invente et construit du lien, où l'on se positionne, où l'on joue à être soi et l'autre.

La culture, c'est cela. C'est un jeu autour du légitime, une interrogation. Une jurisprudence. Un lieu où l'on conçoit ce qui est juste, où l'on défait les apparences du légal.

Enfance et culture, et diversité culturelle. Passons encore par la philosophie pour dire comment créer un monde commun se nourrit d'une capacité de l'enfance, celle de l'émerveillement, et qui est propre à l'enfance comme au philosophe. Un monde comun, on pense immédiatement au déjà connu, à l'ordinaire, à ce qui n'étonne plus. Mais ce qui émerveille crée irrémédiablement un monde commun. L'émerveillement, c'est aussi un certain type de sérieux, celui d'être présent au monde, tellement présent que l'on est apte à s'en émerveiller. Le *Théétète* décrit le philosophe comme celui qui garde cette capacité

rare de s'étonner de tout, celui pour qui rien n'est en soi banal, ni insignifiant. Rien n'est si sérieux que l'attention que l'on consacre à une chose.

L'homme a l'âge de son émerveillement, Einstein, celui qui ne peut être éperdu d'extase est un homme mort, germe de toute science véritable.

C'est la différence entre Prométhée et Orphée. Le premier cherche à faire des merveilles, à être merveilleux lui-même. Le second se contente de s'émerveiller.

L'enfant est innocence et oubli, un nouveau commencement et un jeu, une roue qui roule sur elle-même, un premier mouvement, un «oui» sacré. Oui pour le jeu de la création, mes frères, il est besoin d'un «oui» sacré. C'est sa volonté que l'esprit veut à présent, c'est son propre monde que veut gagner celui qui est perdu au monde. (F. Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra).

C'est sans doute la différence entre la vie et le monde commun. «La vie nous donne beaucoup, mais elle ne nous en restitue pas tout. Par exemple, l'enfance» (Raul Levín). Le monde commun, c'est *un peu de temps à l'état pur* de Proust, la capacité de retrouver le temps, de goûter son présent, comme son éternité. L'accès au monde commun, c'est un accès aux différentes temporalités qui existent dans nos vies. Ce qui nous renvoie aussi à la question de l'autorité. Le temps est la matrice de l'autorité, écrit Revault d'Allonnes.

Ce que dit Revault d'Allonnes de l'autorité, nous pourrions le dire de la notion de «monde commun». L'autorité est à la fois «incontournable, indépassable et révolue sous certaines de ses formes».

Et de poursuivre en nous rappelant que, à maintenir exclusivement l'autorité du côté du pouvoir, on manque ce qui fait son génie propre: l'autorité, c'est moins le fait de donner un ordre que de «donner» tout court et d'assurer entre les êtres un lien social qui perdure au-delà d'eux-mêmes.

L'autorité, c'est d'abord une manière d'exister dans le temps et d'assurer du continuum entre les générations. En effet, l'autorité n'a pas pour fonction d'organiser l'espace, mais le temps, ou plutôt la durée. Disons même qu'elle a en charge la constitution d'une «durée publique»; une société ne vaut que si elle perdure: «La communauté n'est donc pas enfermée dans son présent, mais toujours présente à son passé comme à l'horizon des possibles vers lequel elle se projette».

Les Romains l'avaient d'ailleurs parfaitement compris... Pour eux, il ne faisait nul doute que c'était uniquement par la médiation des institutions - qui font autorité - qu'ils pourraient envisager une quelconque manière d'être éternels.

Parier sur l'autorité des institutions, c'était s'assurer de l'avenir. On est d'autant plus «éternel» que l'on pense selon des critères de «durabilité». Or tout ne fait pas assez autorité pour «tenir». Comme l'écrit saint Paul, dont le christianisme est indissociable d'une romanité: «Tout m'est permis, mais tout ne me construit pas» [Épître aux Corinthiens].

Myriam Revault d'Allonnes peut donc ainsi parler d'une «phénoménologie de l'institution», dans la mesure où l'institution de l'autorité construit un monde dans lequel nous vivons. Qui plus est, un monde qui sait réconcilier la réflexion a priori avec le monde commun de la pratique. Grâce à l'institution de l'autorité, nous créons le «vivre ensemble» durable.

L'autorité est un «milieu de vie»: «C'est par ce biais, écrit la philosophe, que s'éclaire la co-appartenance

de l'homme et du monde, de l'individu et du social». Voilà pourquoi les institutions de la cité se situent du côté du sens et non de l'ordre, du côté du pourquoi et non comment: pourquoi tenons-nous? Qu'est-ce qui nous inspire? Et non pas comment allons-nous les tenir, et les faire obéir? L'autorité n'est respectée, et fait ordre, qu'à la condition de faire sens.

Si l'autorité est encore porteuse de sens, écrit Myriam Revault d'Allonnes, «ce n'est pas parce qu'elle se réclame d'un monde vétuste, mais parce qu'elle nous fait naître neufs dans un monde plus vieux que nous». Encore une fois, l'autorité n'est pas à placer du côté du pouvoir mais du côté de la transmission. Elle est ce qui assure la continuité des générations. Si une société a besoin de l'autorité, c'est parce qu'elle lui permet d'assurer sa pérennité: «C'est le caractère temporel de l'autorité - plus précisément la générativité - qui en fait une dimension incontournable du lien social: elle assure la continuité des générations, en rendant compte des crises, des ruptures qui en déchirent le tissu [...]. Il ne s'agit pas d'englober ces discontinuités dans une grande continuité totalisante et homogène, mais de penser la tension continu-discontinu [...] comme constitutive de la durée publique». En ce sens, l'autorité est donc moins ce qui régit notre vivre ensemble que sa condition même de possibilité. «Nous partageons le monde non seulement avec nos contemporains, mais aussi avec nos prédécesseurs et avec nos successeurs, avec ceux qui sont nés avant nous et sont encore à naître». Comme si l'autorité nous permettait de penser notre lien social par-delà les frontières du temps, au plus près de nos origines et de nos espérances. Mais nous savons que nous traversons tout autant une crise de l'autorité qu'une crise du temps, sans parler d'une crise des institutions. On pense à l'ouvrage de Dubet, *Le déclin de l'institution* qui montre la transformation profonde des rapports entre les institutions et les individus qui les composent. Il montre comment le travail d'intégration et de socialisation des individus par les institutions s'est profondément transformé et

⁰⁴ Max Weber, *Le savant et le politique*, 10/18, 1959, pp. 82-83 in Henri Péna-Ruiz, La laïcité. Textes choisis et présentés, GF-Flammarion, 2003, pp. 208-209.

débouche aujourd'hui sur la montée en puissance de l'organisation.

Pour Dubet, l'institution a longtemps été envisagée comme un dispositif pratique et symbolique «arrachant les individus au flux de la vie quotidienne pour les élever vers la société». [cf Claude Dubar]

«La définition de l'institution peut se comprendre à travers le verbe instituer. Les institutions sont les organisations qui travaillent sur autrui pour l'instituer comme sujet de la société de manière volontaire et programmée. Dans cette perspective, les institutions sont donc des organisations qui se donnent pour objectif de transformer des valeurs et des principes universels en subjectivités et en personnalités afin de fabriquer les sujets de la société, et d'établir la correspondance la plus étroite entre l'individu et la société. C'est précisément ce mécanisme et son automaticité qui sont aujourd'hui remis en question.

Pour Dubet, et selon Dubar, «on ne passe pas spontanément de la famille ou de la communauté à la société et la mise en forme de ce passage est assurée par ce qu'il appelle le programme institutionnel. [...] Ainsi, la socialisation institutionnelle est conduite au nom de principes perçus comme «hors monde», universels et donc «sacrés» (religion, raison, science, liberté ou nation).

Le programme institutionnel se traduit également dans une dynamique de sanctuarisation. L'individu ne peut être élevé vers la conscience de la société que s'il en est éloigné et s'il est comme préservé de la diversité et versatilité du monde. Les institutions ont été élaborées comme des ordres réguliers protégés par leurs murs et leurs symboles, dans une espèce de rationalité pure. Le salut passe par la séparation d'avec la trivialité de la vie sociale. Sanctuaires, les institutions ne rendent de comptes qu'à elles-mêmes. Elles construisent en elles-même une hiérarchie du sacré et du profane. Plus on est près de la science,

de la raison, de la loi, de la grande culture, plus on est soi-même sacré; plus on s'en éloigne et plus on est profane. Cette hiérarchie immunise l'institution de la remise en cause dans la mesure où, suivant cette hiérarchie, ce qui n'est pas conforme dans la société au principe de ces institutions est considéré comme le mauvais malade, le mauvais élève ou le mauvais justiciable. L'institution ainsi sanctuarisée protège également les individus derrière les blouses, les uniformes, les règlements.

Pour Dubet, une dernière caractéristique de ce programme institutionnel tient au fait que l'on produit de l'autonomie et de la liberté par la soumission à une discipline rationnelle. Comment produire aujourd'hui une autonomie et une liberté qui ne passent pas cette épreuve du feu qu'est la soumission à l'autorité...

Il faut que l'individu oublie ses habitudes locales, communautaires, singulières en se pliant à une discipline objective qui l'élèvera dans la mesure où elle met en oeuvre des valeurs universelles.

Ce programme, même s'il est aujourd'hui emporté par un déclin irréversible, nous dit Dubet, arrivait à résoudre un certain nombre de paradoxes en combinant socialisation et représentation de l'autonomie des sujets garantie par les valeurs les plus universelles de la société, conférait une grande légitimité aux professionnels de ces institutions, permettait de supporter tout le tragique du travail de socialisation et promouvait l'idée d'une société composée d'individus «libres», liés aux autres par le partage de valeurs communes qui ne peuvent passer par la seule tradition. Il a conduit également à soutenir une certaine idée de l'égalité.

La sanctuarisation de l'institution est remise en cause. Les institutions ne sont plus en dehors des passions et du siècle. Elles sont envahies par les demandes de la société. Les demandes de société qui prennent le pas sur l'offre de monde commun.

Comment faire monde commun? Enseigner une certaine manière d'envisager l'identité et la démocratie. On peut s'inspirer des travaux d'Amartya Sen qui plaide pour une définition extensive de la démocratie s'inspirant fortement de l'exercice libre de la raison publique (Rawls 1971, lui-même s'inspirant de Kant et de son usage public de la raison, 1784), sans totalement s'y assimiler. Il existe, en effet, de nombreuses traditions (africaine, japonaise, indienne, iranienne, etc.) qui ont un usage prégnant du débat public dans les affaires politiques, sociales et culturelles, voire religieuses. L'occidentalisation ou ethnicisation de la démocratie trahit non seulement une faille intellectuelle mais se révèle particulièrement contreproductive en matière de développement démocratique mondial. Partant, il s'agit de quitter une conception de la démocratie qui confine au *monodémocratisme* (Fleury, 2005). De fait, Sen défend plus le pluralisme des modèles démocratiques que le multiculturalisme, sachant qu'il pressent ses dérives communautaristes.

Dans son recueil de conférences, *Identity and violence* (2007), il aura justement à cœur de rappeler que le test de crédibilité du multiculturalisme reste la défense des individus, soit sa capacité à accompagner l'émancipation individuelle. En somme, le multiculturalisme risque de devenir le cheval de Troie d'une régression des valeurs universelles à partir du moment où il se polarise sur l'ethnie et la religion. L'identité et la culture sont assimilables à une «captivité» si le sujet se construit de façon unilatérale. Le mécanisme conflictuel commence avec la fixation identitaire, autrement dit avec le fait qu'un individu choisisse de mettre exclusivement l'accent sur un seul paramètre de son identité. Elle devient alors vulnérable à toute forme de manipulation politique ou religieuse. En ce sens, l'idée même de diversité culturelle doit traverser le processus de construction identitaire. Plus encore que le dialogue des cultures, Sen défend l'idée d'une identité plurielle, clé de la cohabitation culturelle. En aucun cas, il ne s'agit de

nier la force des communautés, leur valeur ajoutée, leur rôle dans la construction identitaire et collective. Pour autant, la lutte contre la violence passera nécessairement par la prise en compte qu'un individu possède de multiples identités. Il en va notamment de sa santé psychique et de la pérennisation de son individuation de comprendre qu'il a – en tant qu'individu – à se définir selon des modalités plus larges. La culture devient tout autant un mécanisme de filiation que de désaffiliation, d'appartenance que de désappartenance.

«Une culture ne désigne pas un ensemble de traits distinctifs d'un groupe ou d'un individu, mais le résultat provisoire de leurs actions, qui certes, conditionne des façons présentes d'agir, mais ne les détermine pas. Une culture n'est qu'un ensemble composite et relatif d'œuvres et d'usages» (Meyer-Bisch, 1999). Ces modèles défendent le droit à l'identité évolutive et le développement des libertés culturelles entendues comme ce qui lie «le sujet aux ressources communes» et non ce qui fonderait l'exercice du relativisme culturel. Loin de s'assimiler aux théories communautariennes, Meyer-Bisch défend l'idée selon laquelle «les libertés culturelles sont les libertés de s'approprier des ressources».

Penser un schème démocratique durable nécessite de mettre en place une conception critique de l'intégration et du multiculturalisme. L'enjeu? Mettre en place une nouvelle synthèse multiculturelle d'intégration sans verser dans sa version abâtardie: le syncrétisme. Retourner à un modèle d'intégration assimilationniste n'aurait que peu de sens à l'heure de la démultiplication des flux migratoires et diasporiques. La synthèse signe, en effet, toujours cet effort critique et progressiste qui sait densifier les théories du multiculturalisme tout en ayant en tête le caractère structurel de ses limites. Un grand nombre d'auteurs issus des *subaltern studies*, des *post-colonial studies* ou encore des *cultural studies* tente précisément de penser ce multiculturalisme critique.

Ces auteurs font le choix de « remettre en cause l'entrelacement d'aspirations, de mimétismes, d'humiliations et de mauvaise conscience qui caractérisent les vies colonisées » (Alizart, Macé, Maigret 2007). Pour Stuart Hall, il n'y a en effet « rien d'essentiel à être jamaïquain, anglais, ni même... exilé. L'aliénation n'est donc pas le bon terme pour désigner ce que recouvre l'expérience diasporique ». La figure diasporique est au final moins « minoritaire » qu'archétypale. En dernière instance, bien que conscient des carcans idéologiques que peuvent parfois représenter les dispositifs sociaux et médiatiques de structuration du monde, Stuart Hall demeure avant tout un défenseur de l'agency (Hall, du Gay, 1996) des individus, de « leur puissance d'agir, de penser et de (se) représenter » en deçà ou au-delà des mythologies collectives. Au sujet de la mondialisation, l'analyse se veut également plus sophistiquée. Certes, nul ne peut nier « les forces dominantes de l'homogénéisation culturelle » (trad. 2007), particulièrement états-unienne. Mais, en même temps, nul ne saurait démentir son aspect profondément contradictoire, avec ces « processus qui décentrent lentement et subtilement les modèles occidentaux, provoquant une dissémination de la différence culturelle tout autour du globe ». Entre les forces, le combat est inégal. Mais qui dit mondialisation dit transgressions et transactions de toutes sortes : « Les autres tendances, écrit Stuart Hall, n'ont pas encore le pouvoir d'affronter et de repousser frontalement les premières. Elles sont néanmoins en mesure de subvertir et de traduire, de négocier et d'indigéniser l'attaque de la culture mondiale contre les cultures plus faibles ».

Je crois qu'une cité s'édifie autant par sa part d'immatérialité que par sa structure matérielle – une immatérialité constituée à la fois par les liens qu'elle organise avec les autres, par sa foi dans l'avenir dont sont garantes les institutions, par son rapport à la beauté, à la culture... Si vous l'en videz, vous bâtissez une mégalopole dont les citoyens sont des errants.

Et sans doute l'enfance est ce temps privilégié de l'homme où l'immatérialité a le même poids que la matérialité, où précisément l'immatérialité constitue l'en-deça d'un monde commun.

Pour terminer, je citerai simplement une remarque de Boris Cyrulnik, qui a toujours reconnu l'immense privilège de l'enfance heureuse à établir un sujet – comment le fait qu'il y ait eu une niche sensorielle de qualité préserve chez le futur adulte la capacité de résilience. Donc rien de moins sérieux que l'enfance, comme socle de souci de soi et de vie avec les autres. Et en même temps, dit-il, « rien n'est joué avant 120 ans ». ■

PUBLICATIONS-BIBLIOGRAPHIE

Les acteurs de la Biodiversité, avec Anne-Caroline Prevot-Julliard, Fayard, 2012.

La fin du courage, Fayard, Livre de poche 2011.

Les pathologies de la démocratie, Fayard 2004, Livre de poche 2009.

Difficile tolérance (coll.avec Yves Charles Zarka) PUF, 2004.

Dialoguer avec l'Orient. Retour à la Renaissance, PUF, 2003.

Pretium Doloris. L'accident comme souci de soi, Pauvert, 2002.

Mallarmé et la parole de l'imâm, éditions d'écarts, 2001.

Métaphysique de l'imagination, éditions d'écarts, 2000.

Ouvrages collectifs :

Nouvelles libertés, nouvelles servitudes, Christian Delacampagne, Cynthia Fleury, Béatrice Magni, Michela Marzano, Thierry Ménissier, Jacques de Saint-Victor, Yves Charles Zarka, PUF, 2007.

Imagination, imaginaire, imaginal, sous la direction de Cynthia Fleury, P.U.F., 2006.

L'Islam en France, sous la direction d'Yves-Charles Zarka, Cynthia Fleury, Sylvie Taussig, PUF, 2004.

La France et ses démons, sous la direction d'Yves-Charles Zarka, Cynthia Fleury, Lynda Lotte, Sylvie Taussig, PUF, 2002.

Principaux Articles/Entretiens
En cours de rédaction/à paraître :

« *L'évaluation scientifique* » in Mesure & Evaluation de la science, sous la direction de Geneviève Lallich-Boidin et d'Eric Delamotte, Presses Universitaires du Septentrion, 2010.

En cours de rédaction « *La biodiversité dans les médias* », avec Anne-Caroline Prévot-Julliard.

En cours de rédaction « *Protocoles durables de participation à la biodiversité* », avec Anne-Caroline Prévot-Julliard.

En cours de rédaction « *Le multiculturalisme : illusion ou schème démocratique durable* » ? cf. Actes du colloque Mayotte, 2010, Presses Universitaires de Rouen.

« *L'Imaginal* » in la revue Bachelardiana, 2008, éditée en collaboration avec le "Gruppo di Ricerca sulle Forme Simboliche e sull'Immaginario" de l'Université des Etudes de Naples - L'Oriental.

« *Philosophie et Douleur* » in Repenser la douleur, Presses de l'Université de Montréal. Sous la directeur du Pr. Pierre Beaulieu, 2008.

« *La Renaissance perse* » in Éducation, transmission, rénovation à la Renaissance, Textes réunis par Bruno Pinchard et Pierre Servet, Ouverture de Jacqueline de Romilly, Actes du colloque, Cahiers du Gadges – n° 4, 2006.

« *La stratégie intellectuelle de l'expansion islamique du VIII au XII siècle* », in Cités, 2004.

« *Le Jihad* », in Cités, 2003.

« *L'événement poétique chez Vico et les Shi'ites* », in Kairos, Presses universitaires du Mirail, 2001.

« *La Lumière ficinienne est-elle orientale ?* » in Marsile Ficin. Les platonismes à la Renaissance, (Actes du colloque), sous la direction de Pierre Magnard, Vrin, 2001.

« *L'imâm, chef de la communauté politique et spirituelle* », in Cités, P.U.F, 2001.

« *L'Orient de l'imagination* », in Kairos, Presses universitaires du Mirail, 2000.

« *Le devoir de regard : Nicolas de Cues à l'épreuve du soufisme* », in Cahiers de la torpille, Éditions Kimé, 2000.

« *On n'est pas céleste impunément* », in Cahiers de la torpille, Éditions Kimé, 1999.

« *Colonisation et sublimation* », in Cahiers de la torpille, Éditions Kimé, 1998.

Entretiens avec Mohamed Arkoun, Elisabeth Badinter, Malek Chebel, Abdou Filali-Ansary, Max Gallo, Bernard Stasi... in *L'Islam en France*, Cités/Hors Série 2004.

Entretien avec René Rémond, « *Les nouvelles guerres de religion* », in Cités, 2003.

Entretiens avec Pierre Moscovici, Olivier Duhamel, J.-M. Colombani, Serge July,... in Cités/Hors Série, 2002.

Entretien avec Marc Ferro, « *Le mythe de la révolution* », in Cités/Hors Série, 2002.

Entretien avec Michel Winock, « *Les passions politiques françaises* », in Cités/Hors Série, 2002.

Entretien avec Jean-François Kahn, « *Le danger de la pensée unique* », in Cités/Hors Série, 2002.

Entretien avec Serge Klarsfeld, « *L'impact du juridique* », in Cités/Hors Série, 2002.

Entretien avec Patrick Klugman, « *Les antifeujs ou l'antisémitisme actuel* », in Cités, 2002.

Entretien avec Mehrabodin Masstan, « *L'Islam peut-il être démocratique ?* », in Cités, P.U.F, 2002.

Entre laïcité et diversité quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants

Myriam Mony
Responsable de formation dans le champ
de l'éducation des jeunes enfants, Lyon

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE:

Dans un contexte de service public où s'exerce une vigilance par rapport au respect des valeurs de la laïcité, il 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 dan sa toute Petite Enfance.

Les réglementations qui encadrent l'accueil des jeunes enfants (Décret d'Aout 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 interculturalité
- Normal, commun et diversité
- Communauté et individualité

La conduite d'un projet spécifique⁰¹ 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. 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.

Des questions clé sont issues de l'expérience : comment dépasser l'opposition dogmatique entre universalisme et culturalisme ?

Quand on prend en compte la question de la diversité comment trouver une position juste entre déni et stigmatisation ?

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 ?

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 crèche multi ou interculturelles quand

ils 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 ?

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 ou de sécularité, l'influence de l'histoire marque les relations entre religions, état et société civile ; cette question est une clé pour comprendre le rapport des états 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'État 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 de confusions entre ces différents niveaux ; par ailleurs si la laïcité s'est fondée dans la relation avec la religion catholique, donc sur un principe areligieux 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 ; ce travail permet une réflexion qui permet d'analyser le processus de lutte pour la reconnaissance déployée socialement pour faire face au déni de reconnaissance⁰². Il situe ce processus sur trois niveaux : le premier, celui de la reconnaissance affective, en jeu dans les relations inter individuelles

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 (*sociologue allemand*) sur la reconnaissance, tout l'écart entre la différence et la diversité peut être éclairée 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 :

- Lois et repères du cadre institutionnel en France et en Europe.
- Les modalités éducatives et pédagogiques mises en œuvre dans le lieu d'accueil collectif.
- 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.

⁰¹ 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)

⁰² Axel Honneth. *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris, Les Editions du cerf, Collection passages, 2002, 224 p.

Étudions 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

Étude 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 États 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 à partir des diversités.
- 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 : un 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. ■

PUBLICATIONS-BIBLIOGRAPHIE

« Vers une reconnaissance des diversités » In S. Rayna & X. Belan (dir.) Quel accueil demain pour la Petite Enfance ? Toulouse, Erès, 2007

« L'accueil de la diversité : ferment de la dynamique d'une équipe professionnelle », Spirale, n° 48, 2008.

Quels indicateurs européens communs en matière de politique Petite Enfance ? Actes du colloque réseau des villes éducatrices DVD 2008 (- ESSSE)

« Comment concilier le respect pour la diversité et la laïcité dans la mission de service public de l'accueil des jeunes enfants ? » In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.) Pour un accueil de qualité de la Petite Enfance, Quel curriculum ? Toulouse, Erès, 2009.

Entre laïcité et diversité, quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants ? Toulouse, Erès, 2011

Travailler la diversité en accueil de jeunes enfants, Lyon, Chronique sociale, 2011 (Projet Respect pour la diversité - ESSSE)

Penser l'éducation avec la diversité : etayer sa pratique professionnelle sous la direction de Myriam Mony et Dominique Malleval (Projet Respect pour la diversité - ESSSE), Lyon Chronique sociale 2012

Vivre est le métier que je veux lui apprendre

Guillaume Chenevière
Auteur de « Rousseau, une histoire genevoise »,
Genève

ROUSSEAU ET LA DIVERSITÉ: « VIVRE EST LE MÉTIER QUE JE VEUX LUI APPRENDRE »
«Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera ni magistrat, ni soldat, ni prêtre, il sera premièrement homme. Tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin, tout aussi bien que qui que ce soit. La fortune aura beau lui faire changer de place, il sera toujours à la sienne. (...) Vu la mobilité des choses humaines, vu l'esprit inquiet et remuant de ce siècle qui bouleverse tout à chaque génération, peut-on concevoir de projet plus insensé que d'élever un enfant comme n'ayant jamais à sortir de sa chambre? On doit lui apprendre à supporter les coups du sort, à braver l'opulence et la misère, à vivre, s'il le faut, dans les glaces d'Islande ou sur le brûlant rocher de Malte».

Dans l'Émile, Rousseau se propose de préparer l'enfant à être lui-même dans un monde incertain et difficile.

Bien qu'il ne concerne que l'éducation domestique d'un enfant de famille aisée, l'Émile a nourri, dès la fin du XVIIIe siècle, un projet d'éducation publique, celui de Pestalozzi, dont l'objectif était de fournir une éducation gratuite aux enfants pauvres.

Même si le projet éducatif n'est pas au coeur de mon sujet d'aujourd'hui, notons d'ores et déjà que la pensée de Rousseau peut se révéler utile de manière différenciée en fonction des circonstances de son application.

J'en viens à la question de la diversité, qui semble sembler un angle mort dans la pensée politique et sociale de Rousseau.

Parce qu'il met l'accent sur la volonté générale, sur le consensus des citoyens autour de ce qui est pour eux le bien commun, Rousseau se méfie aussi bien du pluralisme politique – chaque parti est au service d'un intérêt particulier - que de la diversité sociale – les identités minoritaires sont des forces centrifuges potentielles. Il pense la société en s'appuyant sur l'exemple de la République de Genève, culturellement homogène, où il règne un consensus politique autour d'un objectif unanime: l'indépendance de la petite République face à ses puissants voisins.

De nombreux commentateurs ont critiqué ce républicanisme de Rousseau, qualifié tantôt d'archaïque, tantôt de précurseur du totalitarisme.

Pourtant, Rousseau ne vieillit pas, il rajeunit et fournit plus que jamais les termes d'une réflexion stimulante sur les contradictions de nos sociétés et la fragilité de nos démocraties. Il est, comme l'a dit Hegel, l'inventeur de la liberté, corrélée à l'égalité et à la responsabilité citoyenne, mais il est aussi l'inventeur du droit de chacun à l'autonomie, à l'authenticité, à la dignité, et à la reconnaissance.

Voyons comment ces idées porteuses s'accommodent ou non de la diversité et du multiculturalisme.

Remarque liminaire: Rousseau ne répond évidemment pas aux questions que nous nous posons aujourd'hui. Il y a 250 ans, il a pensé les problèmes dans un contexte historique qui évoque le nôtre à certains égards (le fonctionnement des institutions républicaines est miné par un conflit d'intérêts matériel et moral entre le peuple et l'élite), mais en est aussi très éloigné (les Genevois du XVIIIe siècle, tous descendants de réfugiés protestants fuyant la persécution catholique, ont une homogénéité idéologique exceptionnelle).

A quarante ans, Rousseau a l'intuition qu'«une marche rapide vers le perfectionnement de la civilisation» accompagne «la détérioration de l'espèce humaine». Les progrès manifestes que nous admirons sont contrebalancés par un cortège de calamités tout aussi manifestes. D'un côté, un milliard et demi d'êtres humains échangent leurs expériences sur les réseaux sociaux; de l'autre un même nombre souffre de la malnutrition, sans oublier que les massacres se succèdent à nos portes. Ce déséquilibre, pense Rousseau contre les enthousiastes du progrès, n'est pas un phénomène transitoire. Il résulte d'une contradiction entre la société et la nature de l'homme; l'homme n'est pas mauvais par nature, c'est l'organisation sociale qui le rend mauvais. Il faudrait construire une société qui respecte notre nature profonde. Vaste programme.

D'OÙ LUI VIENT CETTE INTUITION FONDAMENTALE?

D'abord de l'observation de lui-même. A quinze ans, il a quitté la minuscule Genève en apprenti graveur ignorant. Vingt-cinq ans plus tard, il appartient à l'intelligentsia parisienne la plus sophistiquée du monde. Une formidable acculturation! Suis-je devenu meilleur pour autant? Pas du tout. Je suis devenu bien pire.

Le succès de la première œuvre philosophique de Rousseau, le Discours sur les sciences et les arts, tient au caractère personnel de cette conviction qu'il

étend à la société tout entière. C'est ce qui lui donne sa force, son authenticité.

Avec le Discours sur l'origine de l'inégalité, ce que Rousseau a observé sur lui-même, il l'élargit à l'histoire de l'humanité en corroborant son intuition par la lecture des récits de voyage qui lui permettent de comparer les diverses civilisations à la surface du globe, mais aussi par l'observation attentive de la République de Genève, dont il vient de recouvrer la citoyenneté perdue lors de sa fuite d'adolescent. Sa dimension minuscule fait de Genève un véritable outil de laboratoire pour Rousseau.

Dans un troisième mouvement, Rousseau développe la théorie d'une société qui, à l'opposé des sociétés existantes, pourrait redevenir légitime et pérenne. Il ne s'agit pas de formuler une utopie, mais de tracer un chemin praticable vers une communauté de citoyens libres et égaux, conforme à la fois aux possibilités réelles de la nature humaine et à au moins une expérience politique contemporaine, celle de Genève.

La philosophie politique de Rousseau est une philosophie de la liberté. Le but de l'État doit être l'autonomie de chacun de ses membres, les plus faibles comme les plus forts, afin que chacun soit en mesure de réaliser ses aspirations profondes.

Toute la pensée de Rousseau traite de la liberté. L'Émile montre ce que c'est qu'un homme libre, le Contrat Social ce que c'est qu'une société qui rend possible la liberté.

«Renoncer à sa liberté, c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité et même à ses devoirs.» La liberté de Rousseau est certes un droit, mais aussi un devoir sacré qui conditionne la préservation de notre humanité.

La liberté politique est faite de contraintes librement choisies. «L'homme est né libre, et partout il est dans les fers», dit une phrase mal comprise du Contrat

Social. Il ne s'agit pas, dit Rousseau, de briser ces fers, mais de les rendre «légitimes». La liberté consiste à choisir soi-même, par la raison et par le cœur, les obligations auxquelles on se soumet. Dans le testament spirituel que constitue la 10^e Promenade, où, juste avant de mourir, il évoque la période la plus heureuse de sa vie, chez Mme de W., il dit ceci: «J'étais parfaitement libre, et mieux que libre, car assujetti par mes seuls attachements».

La liberté politique suppose la non-domination. Chacun doit pouvoir mener son propre projet sans qu'autrui l'en empêche. Réciproquement, chacun doit s'engager à ne pas forcer autrui à suivre un autre chemin que le sien propre.

Cela implique des obligations, et d'abord la limitation des inégalités, afin que les plus riches comme les plus pauvres aient un intérêt commun au bon fonctionnement de la société. Faute de quoi la liberté est un leurre pour les uns comme pour les autres. «Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d'être plus esclave qu'eux», car il se rend dépendant de ceux qu'il met à son service.

La propriété privée, que notre démocratie considère comme sacrée, cesse de l'être pour Rousseau si elle compromet le bien commun. C'est au citoyen de définir le périmètre de ce bien commun et cela implique une responsabilité auquel nul ne doit échapper: «Tout soin public est un soin qui vous coûte et que vous ne prenez pas volontiers. Mais vouloir vous en décharger, c'est vouloir cesser d'être libres. Il faut opter et ceux qui ne peuvent supporter le travail n'ont qu'à chercher le repos dans la servitude.»

Cette responsabilité contraignante, la pensée dominante d'aujourd'hui la récuse. Chez Rousseau, il y a réciprocité: je dois quelque chose à la société et elle me doit quelque chose. Aujourd'hui, la vision qui triomphe est autre: la société me doit tout et je ne lui dois presque rien. Pour Rousseau, c'est une illusion.

Sans l'engagement des citoyens, la société est manipulée par les puissants et la liberté des faibles se résume aux «guirlandes de fleurs sur les chaînes de fer» dont parle le Premier Discours. Une communauté de citoyens véritablement libres se fonde sur des obligations librement consenties par tous.

Rousseau juge la validité des sociétés existantes selon trois critères: lois fondamentales correspondant à la volonté générale des citoyens, politique du gouvernement conforme à ces lois, vérification de cette conformité par les citoyens.

Le bon fonctionnement de l'État n'est jamais acquis. C'est un processus dynamique: «La volonté du citoyen et celle du gouvernement quelquefois s'accordent et quelquefois se combattent. C'est de l'effet combiné de ce concours et de ce conflit que résulte le jeu de toute la machine.»

Si des élites compétentes sont indispensables aux commandes, leur contrôle par la généralité ne l'est pas moins, faute de quoi l'abus de la puissance est par nature «sans mesure, sans frein, sans limites.» Le fonctionnement de la République de Genève lui inspire des comparaisons empruntées à la physique de Newton: «À voir l'action et la réaction de toutes les parties de l'État qui tiennent en équilibre, on ne peut douter qu'il y ait plus d'art et de vrai talent employés au gouvernement de cette petite république qu'à celui de vastes empires où tout se tient par sa propre masse.»

Pour que cela fonctionne en pratique, Rousseau compte sur le sentiment patriotique, c'est-à-dire l'attachement passionnel à la communauté et à ses lois qui permet de transcender les intérêts particuliers.

Certes la raison est nécessaire pour définir le bien commun. Rousseau aux Genevois: «Je sais quelles lumières règnent dans vos cercles, qu'on y raisonne bien, qu'on y connaît à fond vos Édits». Mais le bien

commun ne devient un objectif de société que s'il tient à cœur aux individus. La loi ne joue son rôle que si elle est dans le cœur des citoyens. La politique n'est pas seulement une affaire d'intérêts, et les intérêts ne priment pas toujours sur les passions.

Des dispositions affectives sont indispensables à la liberté et à la justice. Seule une constitution intériorisée par les citoyens permet leur participation effective au pouvoir dans la société, et par conséquent leur autonomie. En politique, le sentiment est aussi important que la raison.

Je voudrais vous montrer par un exemple comment Rousseau conçoit le sentiment d'égalité et de réciprocité qui conditionne une communauté d'homme libres.

Dans la Dédicace à la République de Genève du Discours sur l'Inégalité, Rousseau fait la leçon aux magistrats de Genève : « *Tels sont, Magnifiques et très honorés Seigneurs, les citoyens et même les simples habitants nés dans l'état que vous gouvernez, tels sont ces hommes instruits et sensés, dont, sous le nom d'ouvriers et de peuple, on a chez les autres nations des idées si basses et si fausses. [...] Il n'est pas nécessaire de vous parler des égards que peuvent attendre de vous des hommes de cette trempe, vos égaux par l'éducation ainsi que par les droits de la nature et de la naissance; vos inférieurs par leur volonté, par la préférence qu'ils devaient à votre mérite, qu'ils lui ont accordée et pour laquelle vous leur devez à votre tour une sorte de reconnaissance.* »

La reconnaissance par les dirigeants de la dignité du peuple, de l'authenticité de son statut et de son pouvoir, est, dit Rousseau le fondement de la République.

On pourrait multiplier les exemples. Dans une lettre à d'Ivernois du 24 mars 1768, Rousseau salue le compromis que les citoyens de Genève ont arraché

à l'oligarchie : « *Enfin, je respire, vous aurez la paix et vous l'aurez avec un garant solide, savoir l'estime publique et celle de vos magistrats qui, vous traitant jusqu'ici comme un peuple ordinaire, n'ont jamais pris sur ce faux préjugé que de fausses mesures. [...] Mes dignes amis, vous avez pris les seuls moyens contre lesquels la force même perd son effet, l'union, la sagesse, et le courage. Quoique puissent faire les hommes, on est toujours libre quand on sait mourir.* ».

Pour les dirigeants, ne pas reconnaître la dignité du peuple conduit aux pires erreurs, mais c'est au peuple à la faire reconnaître. Rousseau est fidèle au républicanisme genevois, et notamment aux Lettres Anonymes de 1718 qui en sont le bréviaire : « Un peuple libre a le pouvoir de rejeter ou d'approuver, de consentir ou de s'opposer aux changements qu'on veut faire, aux lois qu'on veut établir ou abroger. C'est là un droit que tous les peuples sages et prudents se sont conservés pour s'opposer à la tyrannie de ceux à qui ils confient le gouvernement et l'autorité, un droit auquel ils doivent sacrifier leurs biens et leur vie. »

Sans citoyenneté active, la République est morte : « *Nos politiques ne parlent que de commerce et d'argent. L'un trouvera des pays où un homme ne vaut rien, et d'autres où il vaut moins que rien. Ils évaluent les hommes comme des troupeaux de bétail. Selon eux, un homme ne vaut à l'État que la consommation qu'il y fait.* » Ils ne savent plus ce que c'est qu'un homme, encore moins un citoyen.

Pas besoin de souligner l'actualité de ces citations. Le besoin d'égalité et de responsabilité citoyenne, l'exigence de dignité, de reconnaissance, d'authenticité, que Rousseau a mis en valeur comme personne, ont aujourd'hui une formidable résonnance.

MAIS LA FACE CACHÉE DE L'ASTRE ROUSSEAU, C'EST LA DIVERSITÉ

Pour Rousseau il est clair que la communauté politique n'est pas la société du genre humain. Elle

ne suscite la cohésion sociale que si elle est régie par un sens partagé du bien commun, garanti par la participation civique. Pour que l'individu sente que son intérêt particulier est lié au bien de la communauté, il doit s'identifier à des valeurs fondées sur l'histoire. Rousseau attribue un rôle central au lien moral qui unit les membres d'une communauté sociale, culturelle, politique, et historique déterminée, dont le modèle est Genève.

Dans les LEM, Rousseau critique le procureur Tronchin pour avoir dit que les règles de la procédure judiciaire « doivent être égales pour tous les hommes; elles ne dérivent pas du droit de la Cité, elles émanent du droit de l'humanité ». Rousseau répond aux Genevois : « *Heureusement pour vous que ce n'est pas vrai! Le droit de recours en grâce n'appartenait par l'Édit (la constitution) qu'aux Citoyens et Bourgeois, mais par leurs bons offices ce droit et d'autres furent communiqués aux Natifs et Habitants, qui, ayant fait cause commune avec eux, avaient besoin des mêmes précautions pour leur sûreté.* » Seuls des droits que le peuple uni fait inscrire dans la loi et qu'il soutient ensuite activement ont une réelle efficacité. Les droits abstraits de l'humanité n'empêcheront jamais les dirigeants de faire passer ce qui est utile, expédient opportun, avant la Justice.

Le contrat social légitime, repoussoir du pacte de dupes entre riches et pauvres qui a fondé la société civile, exige des conceptions partagées de la santé, du logement, du travail et du loisir pour aborder de façon concrète la distribution des maux comme des biens sociaux.

La République est en déclin, dit Rousseau, quand les citoyens « *aiment mieux se servir de leur bourse que de leur personne. Faut-il marcher au combat? Ils paient des troupes et restent chez eux. Faut-il aller au Conseil? Ils nomment des députés et restent chez eux.* ». « *Ce ne sont ni les murs, ni les hommes qui font la patrie, ce sont les lois, les mœurs, les coutumes, le*

gouvernement, la constitution, la manière d'être qui résulte de tout cela. La patrie est dans les relations de l'État à ses membres; quand ces relations changent ou s'anéantissent, la patrie s'évanouit. ».

C'est pourquoi la France monarchique n'est pas une patrie alors que Genève en est une : « *Plus je contemple ce petit État, plus je trouve qu'il est beau d'avoir une patrie; et Dieu garde de mal tous ceux qui pensent en avoir une et qui n'ont pourtant qu'un pays.* ».

Mais l'espace particulier d'assistance et d'entraide qui définit la patrie en exclut les étrangers : « *Comment les hommes l'aimeront-ils, si la patrie n'est rien de plus pour eux que pour les étrangers et qu'elle ne leur accorde que ce qu'elle ne peut refuser à personne?* » Brutalement : « *Le patriotisme et l'humanité sont deux vertus incompatibles dans leur énergie. Le législateur qui les voudra toutes deux n'obtiendra ni l'une ni l'autre.* ».

Aux yeux de Rousseau la nécessité d'une vision consensuelle du bien commun justifie que chaque communauté se concentre sur elle-même. Il n'envisage les droits humains universels qu'à travers une confédération de communautés qui auraient chacune établi la liberté, l'égalité et la souveraineté de leurs citoyens. Perspective lointaine, mais sans laquelle le droit international lui semble vide de sens : « *L'on voit ce qu'il faut penser de ces prétendus cosmopolites qui, justifiant leur amour pour la patrie par leur amour pour tout le genre humain, se vantent d'aimer tout le monde pour avoir le droit de n'aimer personne.* ».

Dans les thuriféraires de ce que nous appelons aujourd'hui le monde globalisé, Rousseau voit les destructeurs de la morale sociale . « *Il n'y a plus aujourd'hui de Français, d'Allemands, d'Espagnols, d'Anglais même quoi qu'on en dise, il n'y a que des Européens... Tous dans les mêmes circonstances feront les mêmes choses, tous se diront désintéressés et seront fripons, tous parleront du bien public*

et ne penseront qu'à eux-mêmes, tous vanteront la médiocrité et voudront être des Crésus. ». Contre cette Europe-là Rousseau recommande aux Genevois comme aux Polonais d'être tellement eux-mêmes que, si une puissance étrangère devait les avaler un jour, elle ne puisse jamais les digérer.

Attention: le patriotisme républicain de Rousseau prend pour modèle des États menacés par de plus grandes puissances. La république de Rousseau n'est jamais conquérante. La «dureté aux étrangers» est une attitude défensive.

Rousseau n'a pas imaginé la société pluriculturelle. Il n'a abordé le problème des identités collectives minoritaires que sous l'angle de la diversité religieuse, qui soumet le citoyen à des allégeances contradictoires, susceptibles d'engendrer la violence: «*Le devoir de suivre et d'aimer la religion de sa patrie ne s'étend pas jusqu'à l'intolérance. C'est ce dogme horrible qui arme les hommes les uns contre les autres et les rend tous ennemis du genre humain. Des anges même ne vivraient pas en paix avec des hommes qu'ils regarderaient comme des ennemis de Dieu.*»

Pour résoudre ce problème, Rousseau propose de créer une religion d'état distincte des religions proprement dites, qui imposerait la foi en Dieu, proclamerait la sainteté des lois, mais exigerait la tolérance absolue à l'égard de tous les dogmes. Le citoyen serait tenu de respecter cette «religion civile», mais entièrement libre de pratiquer par ailleurs le culte de son choix, voire de n'en pratiquer aucun.

Le moins qu'on puisse dire est que ce concept n'a pas fait l'unanimité. Les tenants de l'état laïque trouvent une religion d'état inutile et absurde; les tenants des diverses religions y voient une religion concurrente, comme l'a été le culte de l'Être Suprême sous la Révolution française. Les citoyens de la Genève révolutionnaire votent massivement, à une majorité de 93%, le maintien du protestantisme comme

religion d'état. Même Rousseau semble hésiter: il ne recommande la religion civile ni dans l'Émile, ni dans les Lettres écrites de la Montagne.

QUEL OBJECTIF POURSUIT-IL AVEC CETTE RELIGION CIVILE ?

Pour lui, nous ne pouvons être libres que dans une société qui détermine elle-même ses conditions d'existence, ce qui exige une vision du bien commun partagée par tous les membres de la société. Or, l'individu n'est pas un sujet de choix rationnel, libre de ses fins; son identité est constituée par ses appartenances et ses croyances; l'individuation est inséparable de la socialisation. Non seulement forger sa personnalité à partir d'identités multiples est une voie difficile, mais celles-ci sont autant d'obstacles potentiels sur la voix du nécessaire consensus.

Rousseau ne nous croit pas capable de surmonter de tels obstacles sans une morale religieuse commune, parallèle aux religions particulières, comme la volonté générale est parallèle aux volontés particulières.

Si nous récusons cette morale religieuse commune, peut-on la remplacer par une morale laïque fondée sur les droits de l'homme? Est-il possible de rallier l'individualisme forcené des uns et les identités collectives diverses des autres autour d'une morale commune? L'engagement des citoyens, et par la suite de l'État, dans la définition du Bien est-il souhaitable?

Laissons ouvertes ces questions que Rousseau ne s'est pas posées et résumons les points sur lesquels, à mes yeux, il demeure utile.

Comme l'intolérance religieuse, le racisme et tous les autres préjugés affectant les minorités sont indéfendables en regard de l'autonomie des individus et de l'égalité républicaine.

Mais il faut que la prise en compte des différences de race, de langue, de culture, de mœurs et de religion ne nous détournent en rien de lutter contre l'inégalité

sociale en général, quelles qu'en soient les causes. Elle reste l'obstacle fondamental à l'autonomie, à la dignité, à la reconnaissance et à l'authenticité de chaque individu.

Aujourd'hui, les plus riches ne se sentent plus liés à la société dont ils sont issus, alors que les plus pauvres se sentent de plus en plus rejetés par cette même société, qui les rend responsables de leur misère.

Une partie grandissante de la population perd sa confiance dans les institutions et dans les élites. Les idéologies xénophobes tentent de séduire les autochtones: «Tandis que nous fêtons la culture des immigrants, nous voyons s'effacer notre propre culture, notre propre identité».

La réponse de Rousseau est qu'une morale civile acceptée par tous sans exception est la condition sine qua non de l'égalité et de la non-discrimination.

Rien ne sert de s'abriter derrière la déclaration universelle des droits de l'homme. C'est notre propre culture politique, notre propre vision de la liberté, de l'égalité et de la souveraineté populaire, nos propres traditions morales ou religieuses, qui doivent nourrir l'esprit de justice et le sens du bien commun sans lesquels la république cesserait d'exister. Pour Ernest Renan, nous a-t-on rappelé ce matin, il faut «avoir souffert, joui et espéré ensemble». A quoi John Berger ajoute: «avoir partagé un grand échec».

Pour conclure, revenons à l'Émile, dont nous avons lu un morceau du début. Voici les lignes de la fin où l'élève confirme le succès de son apprentissage: «Riche ou pauvre, je serai libre. Je ne le serai point seulement en tel pays, en telle contrée, je le serai par toute la terre. Pour moi toutes les chaînes de l'opinion sont brisées. Je ne connais que celles de la nécessité. [...] Pourquoi ne saurais-je pas les porter étant libre, puisqu'étant esclave il faudrait les porter encore, et celles de l'esclavage pour surcroît!» Le précepteur,

qui est Rousseau lui-même, conclut: «*Si je te parlais des devoirs du citoyen, tu me demanderais peut-être où est la patrie, et tu croirais m'avoir confondu. Tu te tromperais pourtant, cher Émile, car qui n'a pas de patrie a du moins un pays. [...] et quel est l'homme de bien qui ne doit rien à son pays? [...] Le bien public, qui ne sert que de prétexte aux autres, est pour lui seul un motif réel, Il apprend à se combattre, à se vaincre, à sacrifier son intérêt à l'intérêt général. Il n'est pas vrai qu'il ne tire aucun profit des lois; elles lui donnent le courage d'être juste, même parmi les méchants. Il n'est pas vrai qu'elles ne l'ont pas rendu libre, elles lui ont appris à régner sur lui-même.*»

Le sens profond du projet éducatif de Rousseau et, je crois, de toute éducation publique est de former des individus qui, quand bien même les institutions sont corrompues, quand bien même la République est morte ou en sommeil, sont à la fois libres et conscients de leurs devoirs vis-à-vis de la société, dont ne sont dispensés que les proscrits, les bannis, les persécutés, ceux auxquels Rousseau lui-même, qui s'était tant proclamé Citoyen de Genève, sert paradoxalement de modèle... ■

Deux ou trois choses que je sais d'elles

Tobie Nathan
Professeur émérite, Université Paris 8

L'orateur a souhaité une retranscription fidèle à ses propos.

D'abord, deux ou trois choses que je sais d'elles. Elles, évidemment, ce sont les populations immigrées qui débarquent dans le pays comme le vôtre, comme le mien, la Fance, comme dans beaucoup de pays avancés, comme dans beaucoup de pays non-avancés aussi, puisque la migration est un phénomène actuel. C'est un phénomène de la fin du 20ème siècle et du 21ème siècle. Ça va être le temps des migrations généralisées. Peut-être qu'on en dira un mot tout à l'heure. Donc là, il va falloir apprendre comment faire avec ces populations qui viennent d'ailleurs et qui ne sont pas destinées à être malaxées, reformatées, etc. comme Rousseau le voulait. Ce ne sont pas des petits «Émile», on ne va pas les fabriquer ceux-là, ils sont déjà fabriqués. Et cela je pense qu'on devra apprendre comment faire. Mais je vais y venir tout à l'heure.

Donc, elles, ce sont ces populations, elles arrivent et elles nous rencontrent, elles vous rencontrent, elles me rencontrent et rencontrent avant tout les professionnels. Vous êtes, je suis, nous sommes – comment dire – les douaniers, juste à l'entrée. Parce que forcément ils ont des enfants, il faut qu'ils les mettent à l'école, il faut qu'ils remplissent leurs papiers, etc. et donc la première chose qu'ils rencontrent, ce sont nous, les professionnels. Et des professionnels – là justement je ne vais pas être d'accord du tout avec ce qui a été dit par mes amis tout à l'heure, Azouz, par exemple – elles rencontrent des professionnels et c'est là où il y a des gens – comment dire, j'ai peur de vous froisser, je peux vous froisser un tout petit peu,

vous allez m'en vouloir mais ça ne fait rien – elles vont rencontrer des professionnels qui ont été formés, constitués dans des écoles, ils pensent tous pareil. C'est-à-dire qu'elles sont toutes seules et qu'elles rencontrent des gens qui sont en groupe, elles rencontrent des armées. Ces armées, ce sont ces professionnels, c'est vous, c'est moi, tous ces gens là qui ont été formés dans des écoles et qui pensent la même chose. De quoi? D'elles en particulier. Donc ces populations subissent leur première violence à la rencontre de ces professionnels. Nous avons une responsabilité énorme dans cette affaire et j'espère que vous vous sentez coupables. Pas encore? ça va venir!

Ça c'est elles. Alors maintenant je vais vous parler de moi. Je vous parle d'elles, je vous parle de moi. Moi-même je suis un migrant, je suis né – vous le disiez Miruna, en Egypte, au Caire. Je suis d'abord allé en Italie. J'ai fait deux émigrations. Une première émigration, je suis né en Egypte donc et je suis arrivé à Rome – je ne vais pas tout vous raconter ma vie, Miruna – et au bout de six mois, je suis devenu un petit Italien. Pour les enfants, ça se passe très très vite. Je me souviens parfaitement de tout. Je suis devenu un petit italien, je parlais italien couramment, j'écrivais l'italien, j'étais devenu un petit italien. Je n'étais plus du tout un petit égyptien. Puis après, j'ai re-émigré. Je suis arrivé en France, je suis devenu un petit français mais là il y a eu plus de mal. Parce qu'entre l'école italienne et l'école française – les institutions sont fondamentales dans cette affaire,

j'ai un très bon souvenir de cela – l'école italienne, c'est cool.

D'abord c'est demi-journée et c'est l'après-midi à jouer à la fontaine avec les copains et à l'école française, de la fin des années 50, ça a été terrible. C'est-à-dire qu'ils vous voient arriver et vous disent qu'ils ne veulent voir qu'une tête. Tous pareils, c'est l'égalité. Là j'ai beaucoup apprécié ce qu'a dit tout à l'heure Madame Mony sur l'égalité, la distinction entre l'égalité et l'équité. Égalité cela veut dire « je ne veux voir qu'une tête » - moi je n'avais pas la même tête que l'autre – donc voir qu'une tête ça va être très compliqué et là ça a commencé tout de suite à faire des étincelles – je vous raconterai si vous voulez mais ce n'est pas le sujet ! Donc j'ai aussi cette expérience de l'intérieur.

Par la suite, j'ai poursuivi le parcours mais j'ai gardé une sorte de blessure. Là aussi je ne suis pas d'accord avec Azouz, il n'est pas là c'est dommage parce que je voudrais lui dire que je ne suis pas d'accord. Une blessure que j'appellerais « nostalgie ». J'aime bien ce mot, lui aussi l'aimait bien mais il l'interprétait d'une autre manière que moi. Lui disait « nostalgie » en grec. « Nostalgie » est de toutes façons un mot grec. Mais pourtant, il aurait pu le dire en arabe, puisque lui aussi parle arabe. En arabe, pour dire « nostalgie », on dit « warsh ». C'est bien plus fort que « nostalgie ». Ça veut dire « le monstre ». C'est bizarre comme mot. A la fois ça veut dire « nostalgie » et puis en même temps, lorsqu'on dit « tu m'as manqué » à quelqu'un, « I miss you », on dit « warsh téni ». « Warsh » ça veut dire le monstre, c'est-à-dire le manque de toi a fait rentrer un monstre en moi. Cette chose là, c'est ça la nostalgie. Je pense que je dois cela à l'école française, à la rencontre avec les institutions françaises et avec ces professionnels qui pensent tous pareil. Cette rencontre-là m'a provoqué un monstre en moi, « warsh ». Et ça je pense que c'est la nostalgie. Je voulais essayer de vous expliquer cela. Au fond, ça

m'est resté et je crois que cela explique ce que je vais vous dire ensuite, aujourd'hui.

Donc, je vous ai parlé d'elles, de moi et maintenant je vais vous parler d'un troisième personnage. J'en parlais à Miruna tout à l'heure parce que c'est un hongrois ou roumain, c'était mon maître : Georges Devereux. Au fond, peut-être que vous vous en foutez de mon maître ?! Au fond moi aussi je m'en fous de mon maître. Ce n'est pas la question. Il a créé quelque chose, une discipline. Cette discipline on l'a comprise de travers donc puisque j'ai l'occasion de m'expliquer deux minutes auprès de vous, je vais vous expliquer ce que ça veut dire, cette discipline. Ça s'appelle « ethno psychiatrie ». Je ne suis pas psychiatre et je ne suis pas ethnologue non-plus. Et ethno-psychiatre ce n'est pas un métier. Ethno-psychiatrie c'est un domaine de recherche et ce mot-là, il a été construit à une période où l'on fabriquait plein de mots comme ça. C'était dans les années 30-40. On a fabriqué « ethno-médecine », « ethno-mathématiques », « ethno-zoologie ». Derrière ce mot « ethno-psychiatrie », ça veut dire que des populations qui n'ont pas d'académies, de revues à comité de lecture, qui n'ont pas de CNRS ou de choses comme ça, ont quand même une pensée intéressante et il est intéressant de connaître leur pensée au sujet des désordres que nous appelons psychiatriques.

C'est pour cela qu'on appelle « ethno-psychiatrie ». Donc, il existe des « ethno-psychiatries », par exemple le chef-d'œuvre de mon maître, Devereux. Ça s'appelle « Mohave ethnopsychiatry », c'est-à-dire « ethno-psychiatrie mohave », une toute petite population indienne, le long du fleuve Colorado, qui s'appelait les mohave. Il y avait peut-être 2'000 personnes qui constituaient cette population. L'ethnie toute entière était constituée de 2'000 personnes. Ces 2'000 personnes avaient une théorie des désordres - que nous appellerions désordres mentaux - suffisamment compliquée pour avoir des concepts, des méthodes,

des étiologies, etc. Ils avaient une psychiatrie qui remplirait un volume gros comme ça alors qu'ils étaient 2'000 personnes.

Donc il existe des « ethno-psychiatries ». Ethno-psychiatrie des indiens Mohave, ethno-psychiatrie des Wolof et des Lébous du Sénégal, etc. C'est ça que veut dire le mot, c'est ça que j'ai appris. Au fond, ce mot-là veut dire que les pauvres sont riches. C'est-à-dire que vous voyez arriver des gens, ils vous semblent démunis et pourtant ils sont riches de pensées complexes, de théories de la maladie, de façons de soigner les désordres et cette richesse-là, elle est à l'intérieur d'eux. Alors ça dépend de votre regard. Ou bien vous dites que vous ne voulez voir qu'une tête et vous relevez tous de la même pensée psychologique, ou bien vous vous dites qu'à l'intérieur de vous, même si vous ne le savez pas, il existe une pensée compliquée et ça vous intéresse de la connaître. Ça c'est de l'« ethno-psychiatrie ».

Vous avez vu elles, moi, mon maître, maintenant je vais vous parler – ça va, vous me suivez toujours ? vous ne vous êtes pas perdus en chemin ? – de la façon dont je travaille. Vous avez compris que je ne m'occupe pas vraiment de Petite Enfance. Si, je m'occupe de Petite Enfance mais uniquement dans ces cas de psychopathologies. Je suis un clinicien en fait. C'est ma formation. C'est-à-dire quelle est la meilleure façon de prendre en charge une situation. Je dis une situation car ça n'est que très rarement une personne en fait. Je vais peut-être prendre un exemple et vous allez comprendre quelle est l'importance de ces univers complexes.

Déjà un exemple pour vous introduire au domaine. C'est un cas que j'ai suivi il y a longtemps, dans les années 90, il doit donc y avoir 20 ans. C'était un gamin qui a été ramené car il avait des troubles que l'on appellerait aujourd'hui du développement, des troubles envahissants du développement, ce qu'on appelle des « TED ». Autrefois on disait des symptômes

de tipotistique. C'était donc un gamin qui, lorsqu'il rentre dans la pièce où nous le recevons, ne vous regarde pas en face. Il court, il fonce vers l'un de mes collègues qui est là. L'autre croit qu'il veut discuter, avoir une interaction avec lui et sitôt qu'il le regarde dans les yeux, hop l'enfant s'en va ailleurs. Il ne parle pas, il pousse des cris, il est constamment agité et les parents sont affolés. Il doit avoir 4 ans quand je le vois pour la première fois. Il ne parle pas bien sûr, il ne tient pas en place, il n'arrive pas à se concentrer et puis il a quelque chose typique de ce type de trouble de développement, sitôt que vous arrivez à percevoir un concept pour lui, parce qu'on ne perçoit les gens que par des concepts – par exemple je regarde Miruna, je me dis que c'est un concept en soi Miruna, je peux dire plein de choses sur ce qu'elle a, sur sa vie, sur tout ça et puis tout à coup elle se met à parler et ce n'est pas ça du tout, mais d'abord j'avais vu un concept, c'est comme ça qu'on rentre en relation avec les gens – et lui sitôt qu'il voit que vous avez vu un concept en lui, que vous avez terminé la configuration que vous avez de lui, configuration provisoire qui est ce qu'on fait toujours quand on rentre en relation avec quelqu'un, toc, à ce moment là il s'échappe et il fuit, il a peur.

Alors il joue avec les portes, il l'ouvre, la ferme, il ouvre le robinet, le ferme. Vous voyez le même que c'est ! On se dit qu'il ne parle pas. Vous savez ce que c'est qu'une langue ? Une langue, c'est le contraire de l'odorat d'un chien. Le chien arrive, il renifle une trace sur un réverbère et je ne sais pas ce qu'il se passe dans la tête du chien mais tout d'un coup il a une idée qui s'empare de son esprit, il voit quasiment un autre chien. Il l'a vu dans sa tête, il est tout de suite en train de courir. Il sent l'odeur et il file comme ça. Nous, n'avons pas un odorat aussi fin donc on a des langues à la place. Et la langue, c'est quelque chose qui est entre la chose que vous percevez, entre l'objet que vous percevez et la pensée qui se passe dans votre tête, il y a un surplus, un univers qui se construit autour.

Cet univers-là, c'est la langue. C'est-à-dire, la distance entre la chose qu'elle dénote et la parole qui dénote la chose. Ça c'est la langue. C'est pour cela que les langues ne sont pas traduisibles les unes avec les autres, ne sont jamais traduisibles. Un mot ne vaut pas pour un autre. Au fond, il est toujours possible de traduire mais en général pour traduire une langue à une autre, il faut une page en fait. Pour expliquer quel est le contexte, quels sont les autres mots qui vont avec, etc. Tout cela c'est la traduction du mot. Mais si vous voulez traduire de mot à mot, évidemment c'est faux, ce n'est pas vrai. Donc cette augmentation du monde par rapport à la sensation, ça c'est ce qui constitue la langue.

Or, cet enfant ne parle pas. Mais quelle langue ne parle-t-il pas? ça c'est important. Si vous êtes français – vous avez vu je vous ai raconté comment cela se passait à l'école française lorsque je suis arrivé – vous pensez tout de suite qu'il ne parle pas français. Mais parce que les français pensent toujours ça. C'est-à-dire que la langue absolue est le français, tout le monde parle français, l'inconscient parle français. Alors donc, quelle langues il ne parle pas? Je regarde ses parents. Son père est Douala, du Cameroun et sa mère est Bassa. Les Douala et les Bassa, c'est juste à côté, c'est la région de Douala, d'ailleurs on dit que les Bassa sont les propriétaires de la région de Douala et que ce sont les Douala qui les ont virés, qui ont pris leur place et que c'est pour cela que Douala s'appelle Douala et pas Bassa, mais normalement elle aurait dû s'appeler Bassa. Donc c'est juste à côté, sauf que ça ne va pas du tout. Les Bassa c'est les Bassa et les Douala c'est les Douala. Ils se sont mariés ensemble alors que ça ne va pas du tout. Les Bassa se marient avec les Bassa et les Douala se marient avec les Douala, c'est la règle. Mais eux ils s'aimaient. Ils se sont connus tout jeunes et on les a prévenus, attention, comment allez-vous faire. D'autant que les Bassa sont patrilinéaires, vous comprenez? C'est-à-dire, tout le monde disait, le nom c'est le nom du père, ça c'est parce que vous êtes

patrilinéaires, vous êtes tous patrilinéaires. Vous ne savez même pas que vous êtes patrilinéaires. Parce que vous portez le nom de votre père et vous trouvez que c'est normal de porter le nom de votre père. Il y a plein d'endroits où ce n'est pas du tout normal de porter le nom de son père.

Les Douala, eux, sont matrilineaires, alors vous croyez qu'ils sont matrilineaires parce qu'ils portent le nom de leur mère, mais pas du tout. Les matrilineaires portent leur propre nom. Un nom qui n'est rien qu'à soi. Vous ne connaissez pas cette expérience? Comment fait-on pour porter un nom qui est rien qu'à soi? Parce que pour porter un nom qui n'est rien qu'à soi, il faut reconnaître l'enfant. Reconnaître l'enfant ça ne veut pas dire savoir que c'est moi qui l'ai fait, ça veut dire le reconnaître dans son identité avant même qu'il arrive. Comment fait-on? On interroge les signes, c'est-à-dire, vous avez une femme qui est enceinte et puis on commence à interroger les signes. Qu'est-ce qu'il se passe dans la famille? La femme est tombée enceinte mais à ce moment là le grand-père est mort et à ce moment là il y a eu tel malade dans la famille ou dans le village, le village a été décimé, etc. Alors quand le village a été décimé, l'enfant naît et évidemment, si tous ces signes se sont passés pendant la grossesse de la mère, le bon nom, par exemple au Bénin, j'ai vu ce nom là, «llady». En mina, «llady» veut dire «la terre est lourde» . Le bonhomme s'appelle «llady». La terre est lourde, ça veut dire qu'elle pèse tellement sur les morts qu'on a oublié les morts, ça suffit, qu'il n'y ait pas encore des morts. Mais ça j'ai fait l'expérience très souvent, par exemple les rwandais, les burundais ont des noms comme ça, qui sont des noms d'événements qui se sont passés pendant la grossesse.

J'avais rencontré un prof de psycho, au Québec, qui était rwandais, il dit bonjour, je m'appelle «Dieu merci». Je lui dit que sa mère et sa belle-mère ne s'entendaient pas bien ensemble. Il me demande comment je le sais. Je lui dit qu'il ne s'appellerait

pas comme ça sans ça. Parce qu'il s'appelle «Dieu merci», en rwandais. Parce qu'avec la belle-mère qui en voulait tellement à la maman que l'enfant ait survécu, «Dieu merci». Donc hop, il reste un bout du mot «Dieu merci». Ça ce sont les systèmes matrilineaires. Donc vous avez un nom qui vous appartient, à vous, rien qu'à vous. Ce nom là, je vous dis ça ne peut pas être les parents qui l'ont donné. Vous avez des enfants j'imagine, les unes et les autres, comment donnez-vous le nom à vos enfants? Je donne ce nom parce que ça me plaît, ben c'est que vous n'êtes pas matrilineaire parce qu'on ne peut pas faire ça dans un système matrilineaire. On ne peut pas donner un nom parce que ça nous plaît. Il faut reconnaître la nature, l'identité de l'enfant pour le nommer. Et évidemment les parents ne sont pas compétents pour faire une chose pareille. Donc ça ce sont les Douala.

Les Bassa, eux, sont patrilinéaires et fonctionnent d'une manière différente. Bon, je ne vais pas m'appesantir trop sur l'histoire de nom. Toujours est-il que ce gamin là s'est appelé Freddy. J'invente, mais c'est quelque chose qui ressemble à cela. Je dis, mais ce n'est pas un nom ça, comment avez-vous donné ce nom là? Il me dit, non... là ils ont senti que j'allais trifouiller dans des endroits qu'ils n'aimaient pas et ils ont dit qu'il y avait des problèmes, qu'ils n'ont pas voulu et qu'ils ont pris un nom comme ça. Bon, très bien, on continue l'investigation. Donc, ils ne peuvent pas se marier ensemble car ils appartiennent à des ethnies différentes, ils ont décidé de se marier quand même mais après arrive le problème de la dot. Ce n'est pas possible, comment fait-on pour donner la dot? La dot ne peut se donner qu'à l'intérieur de l'ethnie. La dot, c'est beaucoup de choses – vous ne savez pas ce que c'est. En Suisse, on fait encore des dots? Et puis c'est à l'envers, les dots suisses, ce sont les filles qui donnent l'argent, c'est ça? Je veux dire, ce sont les parents de la fille qui donnent l'argent. C'est-à-dire on achète un mari. C'est ça la dot suisse. Mais pas suisse seulement, française aussi!

Alors que la dot africaine, c'est les garçons qui achètent une fille. De toutes façons il faut acheter quelqu'un. Donc ce n'est pas important, soit le garçon achète la fille soit la fille achète le garçon. Toujours est-il qu'il y a une règle en tous cas. Donc c'est la dot. Sauf qu'en Afrique, ça coûte très cher d'acheter une fille. Ça coûte des bidons d'huile, beaucoup, des sacs de riz, beaucoup de choses et donc évidemment il n'a pas payé parce qu'il est fauché le jeune. Donc ça, c'est aussi un problème. Et puis, ils arrivent en France et la femme tombe enceinte. Elle est donc enceinte de Freddy. Et là ça se passe mal. L'enfant est trop lourd, il pèse sur elle. Quand il naît, il est trop gros, elle n'arrive pas à le porter. On leur dit qu'il y a des problèmes avec cet enfant et ils l'envoient au pays, du côté de la femme.

Voilà comment ils me racontent l'histoire et l'enfant est en train de cavalier partout, en train de mettre le désordre dans la salle de consultation. À ce moment-là, je réfléchis et je dis – qu'auriez-vous dit, vous d'ailleurs? vous ne faites pas de clinique, hein? si, un peu? non? – moi je dis que cet enfant a une maladie de la frayeur. Pourquoi je dis ça? c'est bizarre. Il y a une raison. C'est vrai que j'ai parfois des intuitions mais quand même, j'ai réfléchi avant de dire ça.

Tout à l'heure, Azouz parlait de la peur. En fait ce n'était pas le bon mot. Il voulait parler de l'angoisse, je crois, mais bon, il l'a dit de manière générale – dommage qu'il ne soit pas là car après il va dire que je dis du mal de lui pendant qu'il n'est pas là – donc il parlait de la peur. Moi je parle de la frayeur.

Vous savez ce que c'est? Vous arrivez comme ça et tout à coup il y a une sensation inattendue derrière vous et d'un coup vous sursautez. Ça c'est la frayeur, comme ça, ce truc-là, cet événement-là. Cette chose-là, les cultures sont faites pour éviter cette sensation-là, la sensation de frayeur. Comme Freddy ne peut pas appartenir, ni d'un côté ni de l'autre, il est

évidemment victime de la frayeur. C'est pour cela que je pense qu'il a eu une frayeur, qu'il a une maladie de la frayeur. Toutes les cultures sont construites pour éviter cette sensation-là. C'est-à-dire que vous avancez dans un monde, que vous rendez prévisible par les constructions culturelles qui l'entourent, qui l'habitent, qui l'habillent et du coup vous évitez d'être effrayé par ce que vous allez rencontrer dans le monde. Etre effrayé, ce n'est pas rencontrer un étranger, c'est rencontrer quelque chose qui est d'un autre ordre que le monde auquel vous appartenez, d'un autre univers, des vrais autres. Car jusqu'à présent, on vous a parlé des autres, des autres, mais ce n'est pas des autres ce dont vous parlez depuis ce matin, c'est des semblables. Vous parlez de semblables, vous regardez un petit africain et vous vous dites qu'il est comme votre fils, qu'il est pareil, que nous sommes tous pareils. Mais ce ne sont pas des autres. Vous n'arrivez pas à penser la différence. Les gens qui viennent d'ailleurs, vous êtes obligés de les recouvrir de vos propres conceptions à vous pour ne pas être effrayés. Parce que la frayeur, c'est la rencontre avec quelqu'un qui n'est pas décrit dans votre culture. C'est ce qui est arrivé à Freddy, c'est ça que je dis aux parents. Ça va? vous me suivez toujours? Vous n'êtes pas d'accord avec moi? Si? Vous êtes d'accord? Alors je continue! Je leur dis donc ça et ils s'en vont.

Quinze jours plus tard, ils reviennent sur le sujet de la frayeur dont je leur ai parlé. Ils me disent qu'ils croient savoir de quoi il s'agit. Quand ils ont récupéré Freddy, il avait à peu près 2 ans et demi, quand il est revenu du Cameroun, ils s'entendaient mal car ils ne se connaissaient pas bien, ils ne s'étaient pas vus depuis très longtemps et donc, ils avaient du mal. Le père l'avait posé sur un fauteuil, il a ouvert la fenêtre – ils habitaient au 9ème étage – pour aérer la pièce puis il a passé l'aspirateur. Il se retourne, Freddy avait grimpé sur le rebord de la fenêtre, il était les pieds dehors – 9ème étage et à 2 ans et demi – il regarde son père. Son père se dit que s'il lui dit quelque

chose, il va reculer et tomber. S'il ne lui dit rien, il va faire ce qu'il veut et va tomber. Il reste pétrifié, terrifié, là il est effrayé. Je lui demande alors ce qu'il a fait. Il s'est précipité, l'a pris par le bras et l'a jeté sur le fauteuil. Le père dit que ce n'est pas l'enfant mais lui qui a été effrayé. Il était aussi effrayé quand il m'a raconté cette histoire là. Il a senti dans son propre corps comment lui aurait pu tomber et c'est lui qui a été effrayé.

À ce moment-là le gamin rentre et prononce la première parole depuis que je le connais. Il dit quelque chose que je n'ai pas reconnu mais ses parents ont reconnu ce qu'il disait. Il dit «Merinos» - vous savez ce que c'est? C'était une publicité, à l'époque, pour les matelas, où l'on voit un personnage qui se lève, tellement reposé d'avoir dormi dans un matelas Mérimos, que sitôt qu'il se lève, avant même de boire son café, commence à faire des cabrioles et hop, il passe à travers le mur et saute dans le vide. Le gamin, lui, dit «Mérimos». Et hop, je me dis que les choses sont en place.

À ce moment-là, je dis voilà ce que vous allez faire. C'est là où vous voyez la richesse des ces univers. Chez les Douala, je dis au père, on dit des enfants comme lui qu'il faut refaire l'échange. Vous ne comprenez pas la phrase là? Quand je dis ça au père il comprend tout de suite, mais vous, vous ne comprenez pas?! Il faut refaire l'échange. Sous texte, c'est «nous vivons au bord de l'eau». Vous avez déjà vécu au bord de l'eau en Afrique? Peut-être certains d'entre vous? Il y a un truc qui est frappant, c'est qu'à la tombée de la nuit – j'ai vu ça à Bujumbura où j'ai vécu deux ans – vers 6h du soir, vous voyez l'eau bouger et vous voyez les hippopotames qui sortent de sous l'eau. Ils sortent comme ça, en rang, quasiment des familles d'hippopotames. Vous ne le voyez pas auparavant. Ils sortent de l'eau et hop, ils rentrent car ils passent la nuit hors de l'eau. Ils vont sur leur terre en quelque sorte, hors de l'eau. Puis le lendemain ils retournent dans l'eau.

Cette relation, que les êtres humains ont de manière permanente, ils négocient tous les jours avec les hippopotames, est une relation antique. C'est comme s'ils disaient que les hippopotames sont les habitants de l'eau et qu'eux sont les habitants de la terre et qu'ils doivent avoir des relations régulières les uns avec les autres. Mais de temps en temps, les hippopotames se trompent. Ils confondent un enfant à eux avec un enfant des hommes. Ils ont pris un enfant humain et eux on récupéré un enfant hippopotame. C'est pour ça qu'il ne parle pas, parce qu'en fait il parle «hippopotame» en vérité. Donc quand je dis qu'il faut refaire l'échange, c'est-à-dire qu'il faut restituer l'enfant qui appartient aux hippopotames, aux hippopotames et puis il faut qu'ils rendent l'enfant d'humain. Le père comprend tout de suite. Ça va? vous me suivez toujours? Vous savez ce qu'on fait, on prend l'enfant, on le met sur une pirogue, tout le monde se met au bord de l'eau et on envoie l'enfant tout seul sur l'île aux hippopotames, en poussant la pirogue. C'est un bébé, il va tout seul sur l'île aux hippopotames puis ils attendent. Ça dépend des fois, au bout de quelques heures ou d'une journée entière, ils vont le rechercher et normalement l'enfant parle. Parce qu'ils ont récupéré l'autre. C'est-à-dire ils ont repris leur enfant, l'enfant d'hippopotame et ils ont récupéré l'autre.

Vous voyez, c'est un dispositif tout entier qui contient une explication – il n'y a pas d'enfants qui ne parlent pas, c'est cela le sous-texte – il n'y a que des enfants qui parlent hippopotame et d'autres qui parlent humain. Évidemment quand ils parlent hippopotame, ils ne parlent pas avec vous, ça c'est clair, et ils ne parlent pas avec leurs parents. Leurs parents ne se rendent pas compte de combien ces enfants-là sont différents d'eux-mêmes. Ils se comportent comme l'école française vis-à-vis de moi. C'est-à-dire qu'ils ne voient pas que l'enfant est différent. Ils lui disent qu'il n'a qu'à faire comme tout le monde – on ne veut voir qu'une seule tête. Ça ne soigne pas la situation dans

laquelle est l'enfant. Si vous comprenez sa nature réelle et si vous le restituez à ses véritables propriétaires, alors à ce moment là, l'enfant peut revenir.

Et donc, pour qu'un tel système fonctionne, pour que je puisse dire des énoncés pareils, il est évident que j'ai besoin de recevoir les gens d'une certaine façon. Parce qu'ils ne vous raconteront pas ça comme ça. Quand vous les recevez et que vous êtes une armée de gens qui savent, parce que vous êtes une armée, même si vous les recevez tout seul, ils voient derrière vous une armée, tous les réseaux qui vous soutiennent. C'est vrai que vous êtes un réseau, regardez combien vous êtes dans la salle. Là vous voyez le réseau. En France, l'aide sociale à l'enfance, l'éducation nationale, tous ces réseau là, sont présents et eux sont tout seuls, paumés. En France ils n'ont personne, c'est le pot de terre contre le pot de fer, c'est ça qu'ils ressentent. Même si vous êtes seul en face d'eux, ils ne vous raconteront pas tout ça. Pour qu'ils vous racontent ça, il faut que vous rendiez présent, dans la consultation elle-même, des gens qui représentent leur réseau à eux, c'est-à-dire des appartenances dont ils relèvent. Ils ne revendiquent pas ces appartenances mais dont ils relèvent.

La première de ces appartenances, c'est la langue. Donc il faut qu'il y ait, dans la consultation, quand vous recevez quelqu'un – je parle de clinique – qui vient d'un autre monde, même s'il parle parfaitement le français, l'italien, le «suisse» - il paraît que vous parlez plein de langues en Suisse – il faut qu'il y ait quelqu'un qui parle sa langue pour qu'il puisse sentir le réseau dont il relève, lui. Parce qu'à un moment donné, il y aura quelque chose qui se dira du type «ouais, on dit comme ça chez nous». Par exemple, si je dis qu'il faut rendre l'enfant aux hippopotames, si je dis ça dans une consultation à Genève, tous les genevois vont me dire «mais ça ne va pas la tête ou quoi?!». Il faut qu'il y ait quelqu'un qui dise «ah, on dit ça chez nous», qu'il faut rendre

l'enfant aux hippopotames. Ça c'est quelque chose qui appartient au registre du vrai. C'est ça que j'ai appris auprès de ces populations migrantes.

Une fois que j'ai appris ça auprès des populations migrantes, je trouvais que c'était super, quand je reçois une famille migrante – car je ne reçois jamais de patient tout seul, il n'y a pas de gens tout seuls, il n'existe pas de gens seuls, il existe forcément des gens qui sont rattachés à des choses, à des gens. Si vous recevez les gens seuls, si mes collègues reçoivent les gens seuls, c'est parce qu'ils veulent les isoler, c'est pour ça qu'ils les reçoivent seuls. Quand quelqu'un vous dit qu'il veut vous voir tout seul, en tête-à-tête, fuyez, c'est un flic, forcément puisqu'il veut vous isoler, il ne veut pas que vous soyez avec vos amis, vos supports, vos soutiens, les gens qui vous soutiennent, qui vous aiment. Donc moi je ne reçois jamais les gens comme ça. Je les reçois toujours avec leur réseau, je les présentifie ces réseaux. J'ai appris ça avec les populations migrantes.

Après j'ai commencé à voir comment – parce que ça veut dire aussi, quand je fais une consultation pour un patient, souvent il y a 15 à 20 thérapeutes, je trouve que c'est normal, trois heures de 15 à 20 thérapeutes pour un patient, c'est ce qu'on doit pour comprendre. Sinon on ne comprend rien, on ne fait que raconter ce qu'on a déjà appris. Pourquoi? Parce qu'il nous faut présenter le monde de la contradiction, sinon vous n'avez que des personnes qui pensent la même chose sur la même chose, et donc vous aurez des énoncés convenus. Vous regardez quelqu'un – je vais prendre juste un exemple: c'était une colombienne, qui a fait un rêve, qui a rêvé qu'elle voyait un homme, elle le mangeait, tout entier, elle mangeait tout de lui, sa chair, sa graisse, ses os et il restait juste un tas de cendres une fois digéré, puis elle avait des haut-le-cœur après. J'ai plein de thérapeutes autour de moi, parmi lesquels des colombiens aussi. Elle était indienne. Tout le monde dit qu'il s'agit de pulsions cannibaliques – n'importe quoi, ça n'existe pas les

pulsions cannibaliques. Le cannibalisme ça existe mais ce ne sont pas des pulsions. Je dis mais non, c'est une indienne, l'homme qu'elle a mangé, c'est un cigare. Parce que c'est le Dieu tabac. Le Dieu tabac, quand vous l'aspirez, vous mangez tout, il reste juste un tout petit tas de cendres à la fin. Pour comprendre ça, il faut que vous ayez des gens qui sont dans son réseau à elle. Parce que chez vous ça n'a pas de sens.

Alors quand vous faites ça et que vous vous occupez des patients de chez nous, des patients non-exotiques comme on le disait tout à l'heure, c'est quand même assez juste de dire exotique, vis-à-vis de moi. Parce que moi aussi je suis un patient exotique et je ne me suis occupé que de patients exotiques, quasiment que ça. Je ne trouvais pas du tout que c'était exotique, au contraire, je trouvais que ça nous obligeait à comprendre des choses pour ce qu'on allait faire avec les patients non-exotiques justement.

J'ai compris surtout que tant qu'il n'y a pas de représentant des réseaux des patients, vous ne pouvez pas les soigner. Vous ne pouvez que faire fonctionner une théorie que vous connaissez déjà. Alors quels sont les réseaux des patients de chez nous? Ils ne sont pas de même nature car les gens sont attachés à d'autres forces chez nous. Et nous commençons à voir apparaître ces réseaux et ils sont extrêmement intéressants.

Le premier qui est apparu – je vous le dis comme ça rapide – c'était le réseau des malades atteints de la maladie de Gilles de la Tourette. C'est le premier réseau qui est apparu. Cette maladie, c'est la maladie des tiques. Ce sont des gens qui ont des tics, physiques d'abord et aussi vocaux. C'est terrible, cette maladie fait d'ailleurs beaucoup souffrir. Parmi les tics vocaux, ce sont les injures. J'ai déjà beaucoup soigné de gens atteints de cette maladie, quelqu'un est en face de vous, généralement quelqu'un de très bien élevé, de très bien éduqué, souvent des gens

très intelligents et d'un coup il dit «nique», «pute», « salope », puis il essaie de rentrer le mot à l'intérieur.

C'est une maladie connue depuis peut-être 200 ans. Depuis très longtemps, ces patients se sont constitués en groupe. Pourquoi? Parce qu'on a commencé à dire qu'ils avaient une maladie grave qu'il fallait leur enlever, ensuite les psychanalystes sont passés par là et ont commencé à dire qu'ils ont une névrose obsessionnelle, que c'est une aggravation d'une névrose obsessionnelle et qu'il faut les prendre en psychanalyse, etc. On pouvait faire 50 ans de psychanalyse, ils avaient toujours leurs tics. Et puis ensuite, ça a été les neuroleptiques et on a constaté que les neuroleptiques arrêtaient les tics mais arrêtaient tout le reste aussi.

Donc à ce moment-là, ils se sont constitués en groupe, pour qu'on ne leur impose pas des thérapies dont ils ne veulent pas. Donc si vous recevez un malade de Gilles de la Tourette, vous faites venir des représentants de l'Association des malades souffrant de Gilles de la Tourette. Et il est là, durant la consultation. À ce moment-là, vous dites «je pense ça du patient» et vous avez une parole contradictoire qui sort et qui dit qu'on ne peut pas penser ça du patient, que dans l'Association des malades de Gilles de la Tourette, on pense qu'une chose pareille ne peut pas être dite, et ainsi de suite. C'était le premier groupe qui s'est constitué. Ça a été facile parce que c'est une maladie très rare et au fond, il doit y avoir 2'000 adhérents en France donc ça ne pose pas trop de problèmes aux cliniciens.

Mais quand sont apparues les associations de patients qui ont des troubles bipolaires, par exemple, et il y en a de plus en plus. Vous recevez un patient qui a un trouble bipolaire et vous commencez à lui dire qu'il lui faut une psychothérapie, etc. Le patient vous dit que non, que dans son association où ils sont 25'000, ils ont beaucoup discuté, lors d'un congrès national, et qu'ils ont dit qu'une psychothérapie ne

convient pas, qu'il faut prendre des antidépresseurs de telle catégorie, accompagné d'une rééducation de telle sorte... et il vous dit que si vous ne voulez pas lui faire ça, il s'en va. Vous avez un discours contradictoire à l'intérieur même de la séance. Donc, tout à coup, vous avez l'espace de la psychothérapie, celui où j'ai grandi, qui se transforme où la parole du maître disparaît et apparaît enfin la démocratie. ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

Plus de 200 articles dans des revues spécialisées en psychopathologie, psychanalyse, ethnopsychiatrie.

26 volumes sur des questions d'ethnopsychiatrie...

Psychothérapie démocratique (avec Nathalie Zajde). Paris, Odile Jacob, 2012

La Nouvelle Interprétation des Rêves. Paris, Odile Jacob, 2011

À qui j'appartiens? Écrits sur la psychothérapie, sur la guerre et sur la paix. Paris, Le Seuil – les empêcheurs de penser en rond, 2007

Nous ne sommes pas seuls au monde, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, Le Seuil, 2001

L'influence qui guérit, Paris, Odile Jacob, 1994

Éléments de psychothérapie, Paris, Odile Jacob, 1998...

et des romans, parmi lesquels

Saraka Bô, roman, Paris, Rivages, 1993

613, roman, Paris, Odile Jacob, 1999

Serial Eater, roman, Paris, Rivages, 2004

Mon patient Sigmund Freud, roman, Paris, Perrin, 2006

Qui a tué Arlozoroff? Roman, Paris, Grasset, 2010

Faut-il accueillir ou rejoindre ?

Laurent Ott

Chercheur en travail social, docteur en philosophie, Paris

Laurent Ott | Faut-il accueillir ou rejoindre ?

Le terme de diversité est souvent entendu du côté du public des structures médico socio éducatives. Il est rarement entendu du côté des pratiques, et en particulier du côté de pratiques innovantes propres à répondre aux besoins des jeunes enfants d'aujourd'hui.

QUI SONT CES JEUNES ENFANTS DIVERSEMMENT OUBLIÉS ?

De nos jours et dans nos sociétés développées, comment ne pas être frappé, en ce qui concerne la question de l'accueil de la Petite Enfance que l'ensemble des dispositifs existants, raisonne en général en termes de places ?

C'est en nombre de places d'accueil en crèches, multi accueils, ou autres structures dédiées à la Petite Enfance que se mesure en effet de façon classique la qualité d'une politique en direction de la Petite Enfance. N'entendons-nous pas les responsables municipaux, les responsables politiques se donner des objectifs en matière de politique éducative vis-à-vis de ce public, en faisant uniquement référence à cette notion de place ? (parfois, on parle aussi de berceaux).

Seules les pratiques plus récentes en faveur de l'accompagnement de la parentalité ont donné lieu à d'autres dispositifs qui ne recourent pas uniquement à cette notion de place, lorsque les enfants sont accueillis avec leurs parents. C'est le cas par exemple des « lieux d'accueil parents/enfants », qui sur le

modèle de la Maison Verte se sont multipliés depuis le début des années 2000.

Or cette fixation sur la notion de place, réduit, sans que l'on y prenne garde, la qualité du regard que l'on porte sur l'éducation de la Petite Enfance. On survalorise en ce domaine depuis toujours la notion de « garde » ; de fait, les pratiques éducatives connexes et les compétences professionnelles qui y sont généralement associées, se focalisent presque en écho sur des notions de rupture, de séparation et d'adaptation. Ce n'est guère étonnant.

Or de plus en plus d'enfants issus de milieux populaires et de familles précaires ne sont plus concernés par cet enjeu de place. Pour ces enfants, ce qui manque ce n'est pas tant la garde (leurs parents sont le plus souvent privés d'emplois ou précaires et non demandeurs de structures de garde que celles-ci soient collectives ou qu'il s'agisse de « places » chez des assistantes maternelles) que la possibilité de connaître des relations éducatives et des expériences d'éveil en dehors de leurs parents.

Ces jeunes enfants, avant l'entrée en école préélémentaire n'ont le plus souvent connu aucune expérience socialisante et ont été confinés à des relations réduites, ou au contraire ballotés de bras en bras. Ils sont le plus souvent restés confinés dans le même groupe familial et relationnel.

Par ailleurs, y compris en France de plus en plus d'enfants de moins de 3 ans, et même de moins de 6 ans ne bénéficient plus d'un accueil; en école préélémentaire; c'est le cas particulièrement des jeunes enfants de familles Roms qui sont rarement accueillis dans ces établissements du fait de divers obstacles: mauvaise volonté des collectivités locales, abandon de la démarche par les parents face à des difficultés administratives, précarité et multiplication des expulsions, indisponibilité des parents pour conduire l'enfant à une école éloignée du terrain ou du squat, refus de laisser l'enfant déjeuner à l'école quand il est sans ressource, refus de le garder l'après midi pour «la sieste».

Ces jeunes enfants qui sont fort divers semblent ainsi passer littéralement à côté des structures mais aussi des professionnels qui leur sont destinés, sans que l'on prenne la réelle mesure du phénomène.

COÉDUCATION ET PETITE ENFANCE, EN PÉDAGOGIE SOCIALE

Pour prendre en compte ces populations enfantines, certes diverses, mais qui ont comme point commun d'être laissées pour compte, d'autres pratiques, mais aussi d'autres représentations des identités professionnelles liées à ce secteur, sont nécessaires.

La Pédagogie sociale, en tant que champ conceptuel d'intervention sociale et de pratique permet justement de penser des modes éducatifs à destination des jeunes enfants qui envisagent le travail à leur égard, non en terme de «place», mais en termes «d'espaces».

En Pédagogie Sociale, les jeunes enfants sont rencontrés dans leur environnement même et les professionnels ou les acteurs sociaux qui s'y engagent (ils ne sont pas tous professionnels) se mettent en

situation d'aller vers leur terrain, et dans leur propre environnement.

Dans les bibliothèques de rue d'ATD⁰¹, ou dans les ateliers de rue communautaires de l'Association Intermèdes Robinson⁰², les jeunes enfants ont le droit de venir de façon inconditionnelle, sans inscription, ni formalité. Ils peuvent même être amenés par d'autres adultes que leurs parents, voire fréquemment par leurs plus grands frères et sœurs.

Le travail en Petite Enfance, en Pédagogie Sociale se caractérise ainsi par son absence de contrainte ou de cadre imposé. Ce sont les enfants qui sont les premiers volontaires et les plus impliqués dans les projets éducatifs collectifs, en milieu ouvert. Selon notre expérience, lors des ateliers de rue, dans les quartiers, nous rencontrons très facilement et très rapidement l'ensemble des enfants y habitant, même quand ils sont très jeunes (ils sont alors souvent accompagnés d'enfants plus grands).

À l'inverse, il faut parfois deux ans pour contacter réellement un ou des parents, et plus encore pour bâtir, avec eux, une relation de confiance. En Pédagogie Sociale, on ne part pas des parents pour aller vers les enfants, mais l'inverse. Parfois même, on en reste à travailler avec les enfants mais cela n'empêche pas le travail de coéducation de se conduire car l'enfant y est encouragé par le fait que ce travail se déroule dans son propre environnement.

Ces temps longs ne doivent pas étonner; les pratiques éducatives et de coéducation qui en découlent, n'en sont que plus durables. Je pense que nous décrivons ici des pratiques qui relèvent d'une coéducation durable, comme on parle dans un autre contexte de «développement durable», c'est-à-dire, également,

vivable, viable et équitable (selon la représentation «des 3 cercles».

Pour autant c'est bien avec les parents les plus en difficulté que ce type de pratique permet de nouer des liens et des relations. De notre expérience, nous constatons que les familles les moins abordables depuis les institutions, peuvent être amenées par leurs enfants lors de ces ateliers éducatifs en milieu ouvert.

Mais au-delà, le travail avec les parents, comme avec les enfants, en pédagogie sociale permet également d'apercevoir et de concevoir autrement les relations éducatives, les relations professionnelles, comme les relations parents/enfants.

Le cadre ouvert réinterroge les mots et les termes mêmes de l'éducation classique qu'elle soit liée à l'enseignement ou au secteur éducation spécialisée, ou de l'aide sociale à l'enfance.

CRÉER UNE NOUVELLE ALLIANCE ENTRE PARENTS DE JEUNES ENFANTS ET PROFESSIONNELS

Ainsi les relations parents/professionnels (ou également parents/volontaires, en pédagogie sociale, les acteurs sont inégalement professionnalisés, mais nous verrons plus loin ce qu'il en est) sont-elles abordées depuis ces pratiques d'une façon différente que depuis les institutions classiques de la Petite Enfance. En effet à la base du travail de rue, en milieu ouvert, et conformément à l'intuition même de Freinet ce qui réunit ces partenaires, c'est l'idée d'alliance. En effet il s'agit d'être alliés pour surmonter des situations lourdement déterminées et un contexte social, politique, économique, contraire. Le terme alliance est tellement au cœur de ces pratiques qu'un mouvement comme ATD Quart Monde l'utilise pour nommer les participants aux ateliers de rue: tous sont des «alliés».

NE PLUS ACCUEILLIR MAIS REJOINDRE

Dans le secteur de l'éducation, le verbe «accueillir» a complètement envahi tant les écrits que les discours. C'est incroyable comme «on accompagne» les gens pour tout et son contraire, dans toutes les démarches tous les projets. Les éducateurs sont nombreux à se percevoir eux-mêmes comme des accompagnateurs, parfois même comme des chauffeurs allant de démarche, en démarche, de rendez-vous, en audiences.

Le concept d'accompagnement est particulièrement en phase avec la conception de l'Éducation Nouvelle. Ainsi Rousseau dépeignait-il dans l'Émile un précepteur qui accompagnait Émile de découvertes, en connaissances. C'est le «côte à côte» qui évite le «face à face» stérile de la pédagogie traditionnelle, et ainsi au passage bon nombre de conflits.

Rien d'étonnant alors à ce que cela ne se passe pas tout à fait de la même façon dans les pratiques de Pédagogie Sociale. Comment voulez accueillir quelqu'un quand c'est vous qui allez vers lui et qu'en plus vous êtes le plus souvent dehors, dans l'espace public?

Ce qui amène à penser que dans ce cadre, on n'accueille pas tant quelqu'un qu'on le «rejoint». Ce n'est pas qu'une simple question de mots: il s'agit de rendre compte de la démarche de celui qui prend sur lui de franchir les frontières et les distances. Il s'agit d'assigner au professionnel/volontaire la tâche dissymétrique d'avoir à aller vers l'autre et d'être responsable de cela.

Cette divergence quant à l'accompagnement dans l'espace, se retrouve également pour la représentation du temps. En éducation spécialisée, on réalise souvent des accompagnements en termes de durée qui ont d'ailleurs tendance à se dérouler dans des temps de plus en plus courts et bornés. En Pédagogie Sociale, le temps est surtout perçu comme une

⁰¹ ATD Quart Monde: <http://www.atd-quartmonde.fr/?Les-bibliotheques-de-rue>

⁰² Association Intermèdes Robinson: <http://assoc.intermedes.free.fr>

durée, une stabilité, une répétition, une constance et non pas comme un intervalle. On ne se focalise pas sur un programme sur un temps défini et linéaire, et de fait, nous privilégions surtout le temps de vivre et travailler ensemble. Il n'y a pas a priori de notion de terme ou de durée limitée.

NE PLUS RAISONNER EN DISTANCE MAIS EN PROXIMITÉ

Dans une période dans laquelle chacun est incité à se retrancher chez soi, ou à se protéger des autres, les pratiques en Pédagogie Sociale, interpellent et frappent par le pari qu'elles font sur le désir de chacun de s'affranchir de la solitude et de l'isolement. La question de la distance, si importante dans le domaine de l'éducation et dans celui du soin, est aujourd'hui rarement mise en danger et confondue avec celle de la protection, ou de l'évitement. C'est pourquoi en Pédagogie Sociale, on ne parle pas distance, mais au contraire de proximité. Il s'agit d'établir ouvertement des relations « proches » avec le public, les enfants, les adolescents, les adultes.

Cette proximité, d'ailleurs, se décline et se démultiplie. Elle est bien sûr géographique puisqu'il s'agit d'aller là où sont les personnes, mais elle est aussi temporelle (en étant présent aux moments les plus importants et facilement le soir et le week-end, par exemple). Elle est bien entendu culturelle car il s'agit aussi de parler un langage commun et de pouvoir échanger ensemble. Elle est également relationnelle car un lien fort se constitue, qui sera, bien entendu, travaillé. Cette proximité est au final politique car on ne peut travailler si près des gens sans faire nôtre une partie au moins de leurs combats quotidiens (papiers, logement, droit à l'éducation, survie, etc.)

Mais un tel type de travail est-il encore professionnel ? Oui si l'on en juge par le degré d'organisation, de déter-

mination, de justification qu'il nécessite. Que ce soit au GPAS⁰³, à Intermèdes Robinson, à Traces de Belleville⁰⁴, toutes nos associations ont en commun de devoir mener un travail énorme de partenariat, communication, comptabilité souvent plus astreignant que pour les institutions en place car s'y ajoute en plus la précarité.

Pour conduire un tel travail il est souvent nécessaire de se montrer « plus professionnel que les professionnels » et de parler leur propre langage pour se faire comprendre d'eux.

Mieux, ce cadre innovant de travail peut être un bon observatoire pour réfléchir autrement la question de la professionnalité et ne pas la limiter cette notion, à ceux qui ont un emploi ou qui sont payés pour ce qu'ils font. D'ailleurs au demeurant nous connaissons tous des professionnels qui ne sont pas tellement professionnels. Est-il donc si étonnant d'envisager la possibilité de bénévoles qui le soient davantage ?

En Pédagogie Sociale, les relations établies entre les différents types d'acteurs ne se réduisent pas au diptyque parents/professionnels ou public/professionnel. Mais pour autant, les bénévoles, les volontaires, les salariés qui travaillent au cœur de ces actions forment bel et bien une équipe qui accomplit un véritable « travail professionnel ».

La professionnalité n'est pas ici conçue comme un statut qui pourrait faire barrière entre moi et un « usager », mais comme une posture, une forme d'engagement. Quand je suis en action dans un cadre de Pédagogie Sociale, je renonce à réagir en mon nom et pour moi-même et j'envisage ma relation au public comme profondément dissymétrique et impliquant de ma part une grande responsabilité. La professionnalité telle que nous la voyons, se définit avant tout par un engagement personnel, dans un cadre collectif et ouvert. ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

Les enfants seuls, Dunod 2002

Travailler avec les familles, Eres 2004

Le travail éducatif en milieu ouvert, Eres 2007

Etre parent c'est pas un métier, Fabert 2008

Rendre l'école aux enfants, Fabert 2010

Pédagogie sociale, Chronique sociale, 2011

Coauteur :

Eduquer dans un monde en mutation, Eres 2009

L'enfant roi, éditions Ph. Duval, 2011

Des lieux pour habiter le monde, chroniques sociales, 2

⁰³ Groupe de pédagogie et d'animation sociale, GPAS : <http://www.gpas.infini.fr/v2/index.html>

⁰⁴ Association Traces de Belleville : <http://tracesp.free.fr/>

L'adoption comme métaphore de la diversité dans les familles actuelles

Esther Bitton

Psychanalyste, consultante, Espace Adoption,
Genève

Nino Rizzo

Psychothérapeute, psychanalyste, directeur adjoint,
Espace Adoption, Genève

Esther Bitton

Nino Rizzo et moi-même avons été invités à parler, dans le cadre de ce colloque sur la diversité, en ne nous centrant pas exclusivement sur le thème de l'adoption. Cependant, c'est bien à partir d'une expertise de longues années et d'une pratique d'accompagnement psychologique de parents adoptifs ou désirant adopter, d'enfants, petits et grands, adoptés, que nous pouvons vous faire partager le fruit de ce travail et nos réflexions sur ce thème. Espace Adoption existe depuis 1999 et propose à tous ceux et celles qui sont concernés par les questions autour de cette filiation des ateliers, pour enfants aussi, des séminaires, également à l'intention des professionnels, des conférences et des consultations.

Puisque nous sommes dans un colloque qui concerne la Petite Enfance et que l'enfance est le royaume des contes, permettez-moi d'introduire ce que Nino Rizzo et moi-même avons à vous dire à propos de «L'adoption comme métaphore de la diversité dans les familles actuelles» par une brève histoire.

Il était une fois un jeune garçon aux grands yeux noirs, plus tout à fait un enfant, pas encore un jeune homme, un peu, beaucoup timide, qui était venu voir une dame avec laquelle il parlait -peu-, dessinait -beaucoup- et inventait des histoires à quatre mains.

Il était né dans un pays lointain et, à peine avait-il ouvert les yeux sur le monde, qu'il avait été séparé de la mère qui lui avait donné la vie. Pourquoi, on ne sait pas au juste.

Il avait alors vécu les premiers mois de sa vie dans une maison où il y avait beaucoup d'autres enfants comme lui. Avant qu'il n'ait atteint un an, une autre maman et un autre papa, accompagnés d'une grande soeur née dans le même pays, vinrent le chercher, pour l'emmener de l'autre côté des mers : il avait enfin trouvé une famille.

Il n'a gardé aucun souvenir de ces premiers moments de son existence.

Depuis lors, ce papa et cette maman se sont séparés, ce qui arrive bien souvent, mais qui l'a passablement déstabilisé.

Un jour, il dessine un arbre, - «c'est moi», dit-il, qui comporte trois racines. La dame lui fait remarquer que l'arbre qui le représente a une racine du pays où il a vu le jour, une du pays d'où vient sa maman et l'autre de celui où est né son papa. Il semble en être très content, puisque peu après, il dessine une grande branche d'où partent d'autres branches feuillues où nichent un écureuil et des oiseaux. «J'ai continué l'arbre de la dernière fois, je suis aussi la branche», dit-il; et j'ajouterai : une branche où peut s'épanouir la vie.

Cette petite histoire illustre et condense, je pense, fort bien ce que nous rencontrons dans notre pratique thérapeutique avec des enfants adoptés et leur famille, mais aussi bien dans notre société où existent tant de formes de filiations différentes, de familles diverses : les familles migrantes, pluricultu-

relles, séparées, recomposées, familles d'accueil, familles où des enfants vivent avec un seul parent ou deux parents de même sexe, ou encore enfants nés d'une procréation médicalement assistée dite PMA. Toutes ces formes filiatives existent aujourd'hui. Certaines d'entre elles ont d'ailleurs toujours existé, des enfants ont de tous temps et en tous lieux été élevés par des personnes qui n'étaient pas leurs parents de naissance, ou biologiques comme on les nomme aussi souvent (terme à mon goût trop polysémique, légumes bio, et autres).

L'adoption en est un exemple, prenant souvent la forme d'un don dans certaines cultures (Tobie Nathan en parlerait mieux que moi).

Bref, vous aurez compris que le modèle familial traditionnel n'est pas, n'est plus la règle, et que la diversité a la part belle dans l'histoire des familles. Ces filiations, anciennes et nouvelles, comportent leur lot de complexités et de risques : il importe en effet de ne pas banaliser ou enjoliver les difficultés que ces familles, au premier chef les enfants, peuvent rencontrer.

La loi doit certes s'adapter aux changements sociétaux, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas à penser, à questionner, en -dehors de tout préjugé ou stigmatisation- ce qui est en jeu sur le plan psychique, pour le sujet. Cette diversité des familles comporte aussi bien sûr des ouvertures, des possibilités créatrices, comme l'indiquent les dessins du jeune garçon de mon histoire. Nino Rizzo développera ces aspects dans un moment.

J'aimerais à présent revenir sur cette filiation singulière qu'est l'adoption et vous proposer à ce sujet quelques pistes de réflexion.

Le paysage de l'adoption internationale a considérablement évolué ces dernières années. En effet, les adoptions nationales sont devenues extrêmement

rares aujourd'hui, en raison de l'existence des moyens de contraception et de la possibilité d'une interruption de grossesse, IVG, qui diminuent la probabilité d'une grossesse non désirée, suivie d'un possible abandon. Par conséquent, le nombre d'enfants adoptables dans les pays occidentaux chute de façon drastique. Pour vous donner un ou deux repères, sachez qu'entre 1984 et 2011, le nombre d'enfants adoptés en Suisse a dégringolé de plus de la moitié, passant de 891 à 406 adoptions par année. Une diminution significative en 2005 doit être attribuée à la signature, par de nombreux pays, de la Convention de la Haye sur les Droits de l'Enfant, ce qui représente sans conteste un immense progrès en matière de protection de l'enfance. Beaucoup de pays signataires ont depuis lors mis un frein aux adoptions internationales, privilégiant le principe de subsidiarité, donc l'adoption nationale, en augmentation également dans ces pays.

Ainsi, les personnes qui, le plus souvent suite à un douloureux et infructueux parcours en PMA, se tournent vers l'adoption doivent alors s'attendre à un long chemin semé d'embûches sans garantie de voir celui-ci aboutir : procédure d'agrément, recherche du pays où adopter alors que de nombreux pays se ferment à l'adoption internationale, contacts avec un intermédiaire agréé, modification du rêve et du projet initial comme celui d'adopter un bébé dans tel ou tel pays. Quand le désir peut enfin se réaliser, l'enfant qu'ils vont rencontrer ne correspond pas toujours à celui qu'ils s'étaient imaginé : plus âgé, en fratrie parfois, ou avec ce que l'on appelle des « besoins spéciaux » (maladie, handicap), venant d'un pays, d'une culture lointaine qui leur est étrangère. Il leur faut se préparer assidûment, s'armer de patience. Certains renoncent. Il peut aussi arriver qu'une grossesse que l'on n'attendait plus, que même les spécialistes avaient décrétée impossible, vienne chambouler tout ce qu'ils avaient construit : le désir, en effet, se joue parfois des certitudes !

D'autre part, l'adoption ne peut en aucune façon être un geste « humanitaire », où il s'agirait de « sauver un enfant », où l'amour, comme par enchantement, ferait se dissiper tous les nuages, les blessures de l'abandon et les déchirures initiales. Il s'agit d'accueillir un enfant qui vient d'ailleurs, avec son histoire préalable, pour l'inscrire dans une nouvelle filiation. Nous sommes vraiment ici au cœur d'une histoire filiative très singulière, dans le vif de la diversité : faire famille alors qu'on est si différents !

Alors, qu'est-ce que l'adoption ?

Un exercice à hauts risques ? Parfois !

Le droit d'un couple, d'une personne à avoir un enfant ? Certainement pas !

Le droit d'un enfant d'avoir -enfin- des parents ? Absolument !

Une chance pour chacun des membres d'une telle famille d'être une famille « comme les autres », de s'enrichir mutuellement des différences et des remous à traverser ? Ce n'est pas impossible !

Mais n'adopte pas qui veut ! Se préparer, être bien entouré - par les proches, les amis, des professionnels - peuvent être des atouts précieux quand on n'a pas conçu et porté son enfant dans son corps. C'est dans le cœur que les parents auront porté cet enfant !

Se préparer, oui, aux questions que viendront inmanquablement poser, et se poser, l'enfant et l'entourage, ou encore aux remarques désobligeantes de certains. Il faudra aussi, tôt ou tard faire face et rester debout lors des questions et des remises en question, parfois violentes de l'enfant aux différentes étapes de son développement.

Il incombe bien sûr aux professionnels qui côtoient et entourent ces enfants et leur famille de respecter leur diversité, d'entendre ce qui peut leur faire difficulté et,

à tout le moins, de tenter de comprendre ce qui fait leur singularité.

Il importe aussi grandement de ne pas stigmatiser ce qui fait différence et d'ouvrir à l'intérieur de soi et autour de soi - comme le propose ce colloque en nous réunissant autour de ce thème - un espace pour penser et accueillir toute la diversité des familles actuelles. Pouvoir en parler sans préjugés mais sans éluder non plus les zones d'ombre, celles où la parole hésite, se cherche. Comment parler, dire les origines quand on a été abandonné, quand tout ce qu'on sait d'un père se résume à ses gamètes, son sperme (je pense bien sûr aux enfants nés d'un donneur inconnu), quand on n'a pas grandi dans le ventre de sa maman (on pense là aussi aux mères porteuses), quand papa et maman sont morts, ou alors séparés et qu'il faut ensuite passer d'une maison à une autre, vivre avec des enfants qu'on ne connaît pas, ou encore lorsque les parents vont si mal qu'ils ne peuvent plus s'occuper de leur enfant et qu'une autre famille ou des éducateurs doivent pallier au manque familial.

Tant de questions, dérangeantes certes, mais passionnantes au demeurant, qui s'ouvrent à nous et qu'il nous faut penser, élaborer à l'écart de toute pression idéologique, politique ou religieuse : penser la diversité, vaste chantier, arbre aux multiples ramures ! ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

« *Orphée ou le voyage au royaume des ombres* » in Le Bloc-Notes de la psychanalyse, No 14 1995-1996

« *Rêve d'enfant, enfants de rêve* » avec A.Micheli, in Le Bloc-Notes de la psychanalyse, No 15, 1997-1998

« *Propos sur l'abandon* » in psychose, vol.27- 2006

« *Frères et sœurs, toute une histoire* » in Les Cahiers d'Espace Adoption, No 1 - 2011

Dans notre expérience d'accompagnement de ces couples adoptants et de leurs enfants adoptés – expérience aujourd'hui vieille de douze ans – nous avons appris à repérer un certain nombre de règles qui semblent dessiner le parcours de cette rencontre filiative originale qu'est l'adoption. Des règles qui ne sont pas du tout figées dans un déroulement fixe mais qui, à l'image de scénarii singuliers et répétitifs à la fois, se retrouvent de façons différentes et à différents moments de chaque histoire familiale. Il s'agit d'une sorte de paradigme de la rencontre, où un mini-organisme social, un général un couple qui est à son tour intégré dans un autre organisme social qu'est la famille élargie, accueille en son sein un élément externe porteur d'une importante diversité.

Comme des chercheurs, nous observons dans une espèce de laboratoire humain, la famille adoptive, ce qui se passe lorsque un élément étranger est greffé dans ce corps familial par définition en souffrance.

Comme dans toute rencontre amoureuse – je parle de l'adoption, certes, mais je pourrais vous parler aussi de la rencontre sexuelle au sens le plus large, ou de l'émigration de façon générale, pour vous citer seulement quelques cas de figure parmi les plus courants –, au début il y a une phase de saine folie fusionnelle où les différences s'estompent et l'un et l'autre sont identiques. Au fond de soi-même et dans sa reconstruction historique imaginaire, l'enfant adopté est né dans le ventre de sa mère adoptive, et d'ailleurs celle-ci c'est comme si elle l'avait toujours porté en elle. Une sorte de mythe fondateur familial inconscient se construit contre toute apparente réalité des différences raciales, pourtant bien affichées.

«Avant-hier ma fille est rentrée de l'école complètement révoltée et au bord des larmes parce qu'une camarade de classe lui avait dit qu'elle était noire», nous dit une mère lors d'un groupe de rencontre de parents d'adolescents adoptés à Espace Adoption. «Et pourtant, ajoute-elle, Sara a 13 ans, elle est

vraiment couleur chocolat foncé et sait pertinemment qu'elle a été adoptée en Amérique latine et qu'elle a des origines noires». Que se passe-t-il alors dans l'esprit de Sara et dans celui de ses parents ?

Sara *«sait»* qu'elle a été adoptée mais elle n'a pu ni voulu l'intégrer au fond d'elle-même, et ceci jusqu'au moment où la réalité niée a fait effraction dans sa conscience à travers l'agressivité d'une camarade qui est peut-être seulement jalouse de cette différence exotique que Sara a et qu'elle n'a pas ! Mais ce sujet, d'une importance pourtant fondamentale pour la compréhension du paradigme de la diversité et de la rencontre, ce sujet de la projection et de l'envie transférée sur l'étranger porteur de diversité, nous éloignerait un peu trop de notre sujet.

Sara a eu longtemps besoin de vivre dans le déni de sa diversité et dans l'illusion délirante qu'elle était la fille biologique de ses parents adoptifs. La perception quotidienne de sa négritude franchement affichée n'a en rien entaché sa certitude d'avoir été conçue et portée dans le ventre de cette mère aux traits bien helvétiques. Et les parents ont certainement toléré cette croyance chez leur fille, à laquelle ils avaient pourtant dit depuis le début de son entendement qu'elle avait été adoptée et qu'elle venait d'une île des Caraïbes. Ils l'ont toléré et, d'une certaine manière, y ont participé.

Au fond ce qui édifie le lien humain – amoureux, familial ou groupa – c'est cette expérience psychotique initiale lors de laquelle les deux ne constituent qu'un, et les deux se vivent comme étant identiques. C'est un véritable déni de la réalité, c'est-à-dire de la différence fondatrice, et en même temps ce déni est sain et nécessaire.

Il y a un incontournable paradoxe à la rencontre, et celle-ci n'est pas possible sans celui-là : pour qu'il y ait rencontre il faut apriori la différence, mais pour que la rencontre ait

Nino Rizzo

La vie naît de la différence. Le même est stérile, le différent est fécond. Mais, faut-il encore qu'il y ait rencontre. C'est là le problème.

Platon, à travers le mythe de l'androgynie qu'il relate dans le «Banquet», renverse la perspective de l'incomplétude humaine et, partant d'un état mythique où la vie serait à son comble dans un état de plénitude et d'autosuffisance originaire, dit que la quête de l'autre, différent et semblable à la fois, constitue l'éternelle recherche du bonheur de l'être humain, un bonheur détenu au tout début de l'existence et puis perdu. Ainsi, l'être humain serait incomplet de par sa condition, et chercherait durant toute sa vie cet autre qui le compléterait enfin. L'autre manquant est tantôt l'âme sœur ou deuxième moitié, tantôt l'enfant tant désiré, tantôt l'immigré porteur d'une force nouvelle et fertile, etc.

À Espace Adoption, à Genève, nous travaillons d'abord et surtout avec des couples chez qui la différence biologique n'a pas été une garantie suffisante afin que la vie advienne. La rencontre entre ces hommes et ces femmes s'est en général révélée psychologiquement riche mais biologiquement inféconde et alors, après en avoir élaboré tant bien que mal le deuil, ils ont été cherché un autre différent à travers l'adoption internationale. Après un temps d'attente, par définition toujours trop long et concrètement de plus en plus long et douloureux, ils reçoivent l'enfant tant attendu, un enfant d'ailleurs par définition, un

enfant différent par essence, peu importe le pays d'où il vient, la couleur qu'il a.

Le manque, le désir, la quête de l'autre, tel est l'incontournable et douloureux paradigme de la rencontre.

Déjà à ce niveau, il est fondamental, pour nous qui préparons ces couples à l'adoption, que ces femmes et ces hommes en manque d'un autre soient conscients de leur blessure, l'infertilité, et de leur position de demandeurs. Ce sont leur économie et leur dynamique psychiques qui sont dans un état de «défaut» et qui nécessitent donc la présence d'un élément externe et différent pour pouvoir reconstituer un nouvel équilibre stable et satisfaisant, pour apporter la vie là où elle fait défaut. C'est la conscience profonde et mûre de cette «chambre sans berceau», comme dirait Jacques Brel, la véritable condition de base pour qu'une nouvelle vie venue d'ailleurs puisse venir remplir ce couple qui l'attend.

La conscience du manque, l'expérience du désir et la quête de l'autre – cet enfant venu d'ailleurs et porteur d'espoir d'une nouvelle vie – sont certes le nécessaire préambule à la rencontre avec l'étranger, mais la rencontre, une fois advenue, suit son cours propre et inattendu – et n'est certes pas un long fleuve tranquille.

concrètement lieu il faut que cette différence soit niée dans un premier temps et réintroduite peu à peu dans un second temps.

Le groupe familial dans son ensemble doit pouvoir vivre et partager ce délire psychotique, le déni de la différence, afin que le lien se bâtit entre cet enfant étranger et ces parents de bien de chez nous. Il faudra tout un temps, pouvant arriver parfois jusqu'au seuil de l'adolescence comme pour Sara, pour que la différence soit reconnue et intégrée sous forme de complémentarité.

Or, un long chemin sépare la différence de la complémentarité, un laborieux processus de transformation interne est nécessaire pour que la diversité se mue en projet commun.

Revenons à notre laboratoire.

La réaction de Sara, qui prend pleinement conscience de sa diversité à 13 ans et de manière violente et blessante, est loin d'être un cas isolé. Être porteur de différence fait peur : comment va-t-elle être perçue par l'entourage social ? Comment, déjà, a-t-elle été perçue et renvoyée par les proches de la famille ?

«*Ma mère ne disait jamais que j'étais adoptée*, me racontait une patiente, jeune adulte et adoptée. *Je sais qu'elle voulait me protéger, mais de quoi, de qui ?*». Elle connaissait désormais la réponse : sa mère essayait de protéger sa fille de son propre rejet, car probablement cette mère n'avait jamais pu panser sa blessure de femme infertile. Pour elle la fille adoptée était synonyme de blessure et de souffrance. Elle aimait certes sa fille, mais le regard des autres ramenait à sa conscience sa profonde blessure narcissique.

Il faut que la différence soit d'abord perçue comme telle : ni meilleure ni pire que la norme groupale et locale. Du moins au sein de la famille. Seulement à cette condition elle pourra peu à peu être pleinement

assumée par la personne qui la porte, c'est-à-dire vécue avec une relative sérénité et une certaine fierté.

Mais en amont il aura fallu que le milieu accueillant – dans nos situations : les parents adoptifs – ait pu accepter sa propre diversité par rapport aux autres couples qui ont des enfants biologiques. Il aura fallu que ces couples stériles puissent vivre leur statut non pas comme inférieur mais comme différent – douloureusement différent, mais pas inférieur.

C'est à partir de la conscience de cette incomplétude qu'il peut y avoir véritable rencontre. Notez bien qu'il est question, ici, d'une double incomplétude, pourrait-on dire d'un double orphelinage, les uns étant orphelins de mère et père, les autres orphelins d'enfants.

C'est le manque, profondément assumé, qui produit la complémentarité et rend possible la rencontre.

Au temps de l'illusion identitaire – nous sommes tous égaux – fait nécessairement suite le temps de la déchirante différence.

«*Tu n'es pas mon père, tu n'es pas ma mère*», crie à un certain moment l'enfant adopté à ses parents. C'est un autre déni psychotique de la réalité, le déni de l'appartenance à une entité commune qu'est la nouvelle famille adoptive, un déni des liens qui ont été construits jusque-là et qui sont profondément solides. D'ailleurs c'est grâce à la conscience profonde de la solidité des liens familiaux sous-jacents que l'adolescent peut se permettre de les mettre sous tension.

Cela se passe en général à l'adolescence, parfois un peu avant. Poussé par un besoin physiologique et psychique à la fois de chercher et définir les limites et les contenus de sa nouvelle identité de jeune homme ou de jeune femme, l'adolescent semble vouloir déballer et crier au grand jour tout ce qu'il se porte en soi afin de pouvoir en faire le tri et se l'approprier par

un processus que les psychanalystes appellent entre autres de subjectivation.

Cela se passe comme si l'adolescent ne pouvait pas traiter en même temps deux dossiers, ses liens d'appartenance avec un ailleurs jusque-là plus ou moins enfoui, et ses liens avec sa famille d'ici. Alors il décide, façon de parler, de mettre en stand-by le dossier le plus solide, ses liens avec la famille adoptive, mais il ne peut le faire que d'une façon souvent extrême qu'est le déni : «*Tu n'es pas mon père, tu n'es pas ma mère*». Autrement, ça serait trop déchirant et intolérable.

Cette période de quête laborieuse et douloureuse n'est possible, là aussi, qu'à condition que le milieu accueillant, les parents adoptifs, tienne bon. Souvent notre travail avec les parents d'adolescents consistent à leur dire : «il-elle reviendra, tenez bon». Et s'ils tiennent, l'enfant revient.

C'est lorsque ces deux temps – celui de l'illusoire égalité qui effacerait les différences et celui de l'illusoire diversité qui effacerait la complémentarité solidement construite – auront été vécus que la rencontre donnera ses meilleurs fruits. ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

«*Patients et psychothérapeutes face aux questions identitaires* » in «*Psychologie clinique et interrogations culturelles* », pages 331-338, Ed. L'Harmattan, Paris, 1993.

«*Rencontres amoureuses multiculturelles : enjeux, ouvertures et risques pour les jeunes* » in Cahiers : «*Relations sentimentales et réactions transgénérationnelles dans un contexte multiculturel* », Lausanne, pages 7-12, novembre 2006.

«*Adoption, adolescence, roman familial* », Conférence à Espace Adoption, Genève, Avril 2006

«*Adoption et adolescence : arriver à se construire un futur équilibré* », Psychoscope, Genève, 2006.

«*L'adolescence : une fenêtre sur l'adoption* » in «*Cahiers du troisième colloque suisse sur l'adoption internationale* », Genève, pages 103-106, septembre 2010.

«*L'adoption à l'épreuve de l'adolescence* » in Revue «*Accueil* », pages 15-17, septembre 2010

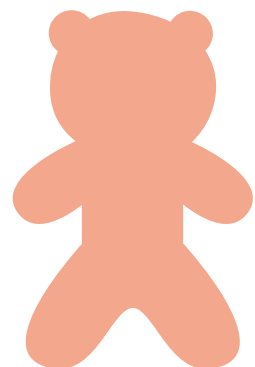
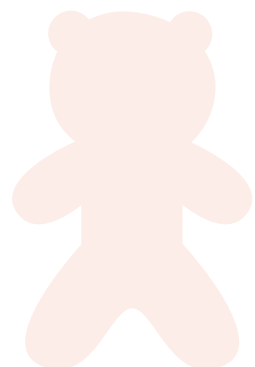
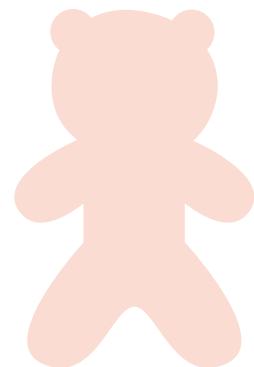
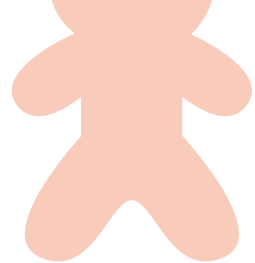
«*L'adolescence : une fenêtre sur l'adoption* » in «*Cahiers du troisième colloque suisse sur l'adoption internationale* », Genève, pages 103-106, septembre 2010.

«*Destins e l'abandon : scénarii de l'adoption* », Conférence au Colloque «*Filiations, affiliations, adoptions ...* », Genève, décembre 2011.

«*Complexité et richesse des liens d'adoption* » in Revue «*Accueil* », pages 26-29, mars 2012.

«*L'abandon dans la mémoire du corps* » à paraître dans le Bulletin du S.S.I., Genève, 2012.

«*L'adolescence, maladie héréditaire : modes de transmission de père en fils et de mère en fille* », à paraître.



Colloque off

Les expériences des équipes éducatives



Les institutions de la petite enfance se rejoignent dans la diversité

Si le colloque 2012 met la diversité au cœur de ses débats et qu'il donne la parole à divers experts, philosophes, pédagogues, écrivains, politiciens, il n'oublie pas pour autant les professionnel-le-s de l'enfance. En effet, et comme chaque année, une place importante est donnée aux institutions de la Petite Enfance de Lausanne et de Genève, via le colloque OFF.

Pour cette année, la formule proposée est en lien direct avec la thématique de la diversité. Il s'agira notamment d'aborder ce thème avec les équipes de professionnels sous la forme de l'approche narrative collective.

Les pratiques et réalités professionnelles de la Ville de Genève et de Lausanne étant différentes, deux démarches ont été proposées aux professionnel-le-s. Deux projets, deux méthodologies, et une multitude de rendus illustrent parfaitement la thématique en mettant en avant la richesse issue de la reconnaissance de la diversité, du vivre ensemble.

Avec près de 6'000 enfants et familles accueillis dans les institutions de la petite enfance de la Ville de Genève, les professionnels de l'enfance accueillent la/les diversité/s. On constate au quotidien que les réflexions, questions, problématiques, situations ayant trait à la diversité foisonnent dans les lieux d'accueil et que les réponses apportées par les professionnel-le-s le sont tout autant. Il s'agit ici de

relier ces réalités autour de la diversité à travers une démarche de réflexion menée par les équipes pédagogiques, en lien avec le Service de la petite enfance.

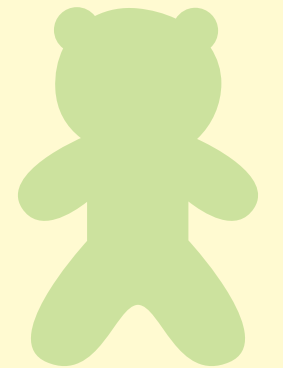
Neuf groupes de professionnels se sont inscrits dans la démarche du colloque OFF à Genève. Dans un premier temps, l'ensemble des participants a rencontré le Service de la petite enfance de la Ville de Genève afin de définir ensemble ce que la/les diversité/s évoquait pour eux et d'en extraire une définition commune et partagée. *La diversité est une notion qui se réfère à la pluralité, à la variété, à l'abondance de choses distinctes ou la dissemblance.* Ces concepts sont au centre des réflexions qui animent les équipes pédagogiques y étant confrontées et désireuses d'offrir une équité de traitement, tout en tenant compte de l'unicité de chaque enfant accueilli et de sa famille.

Une fois accordé sur la signification de la diversité, il a été proposé de faire émerger, lors de colloques d'équipes, des valeurs, des faits du quotidien, des anecdotes, des souvenirs marquants, des métaphores, des expériences, en lien avec cette diversité et qui constituent le terreau de l'activité en institution de la petite enfance. Ces réflexions permettront sans doute de s'ancrer dans une pratique consciente, analytique et réfléchie, redonnant du sens à la pratique et contribuant au développement de la créativité et des compétences métier.

Les réflexions faites au sein de chaque institution participante ont ensuite permis d'émerger vers une

narration collective. Cette dernière a été retranscrite à travers un écrit institutionnel commun, prenant différentes formes aussi originales que variées. Si certains ont choisi la métaphore, une allégorie, d'autres ont créé un sketch, une histoire, imaginé un conte, et même un mot croisé, rendant compte de la diversité rencontrée à tout niveau.

Ces textes ont été lus et interprétés par Barbara Tobola, comédienne, le samedi 3 novembre 2012 et exposés dans le hall du Théâtre du Léman, durant la durée du colloque. ■



Diversité collective

Le Cerf-Volant

La métaphore ondulante et diverse des comètes, pouvons-nous la trouver dans la vie de chaque jour au Cerf-volant? Si nous pensons que chacune des petites "comètes" qui fréquentent le lieu font vibrer cet espace. Chacun amène sa propre voix, ses propres intonations, ses manières différentes de faire avec les autres, grands ou petits, et même avec les jouets. La rencontre peut être simple, comme celle d'une petite fille, à la porte d'entrée, que j'accueille en disant " bonjour! " pour lui faire signe qu'elle est bien là. Tout de suite, elle se cache derrière sa maman qui lui dit:" hijita, la señora solo te está saludando", alors je me fait petite et je lui dis:" hola, bienvenida al Cerf-volant". Elle sort de sa cachette, m'offre un sourire et accepte mon invitation à entrer. C'est fut la première fois de plusieurs autres. C'est ainsi qu'au Cerf-Volant, nous ne vous demandons pas de venir nous rejoindre, nous faisons l'effort de vous rejoindre, non pas dans la ségrégation, mais en faisant usage de ce qui est particulier à chacun, que ce soit au travers de la langue ou dans les couleurs, nous trouvons un rythme commun. Et ceci est toujours différent d'un jour à l'autre.

La diversité au Cerf-Volant c'est

Une rencontre avec tant de possibilités:
Au moins un enfant avec au moins un adulte qui l'accompagne.
Un enfant du jour de sa naissance jusqu'au jour de ses quatre ans.
Une personne adulte en lien avec l'enfant: mère, père, tante, oncle, grand-mère, grand-père, nounou, assistante maternelle...
Des rencontres entre enfants et entre adultes.

Des liens qui se tissent, des liens qui se désunissent, des ruptures, des séparations, des déchirements, de nouveaux liens...

Des états d'âmes
De la joie au désespoir, toute forme de sensations intérieures.

Des cultures
De tout pays, des pays en paix ou en guerre.

Avec ce que signifie l'enracinement et son contraire le déracinement.

La diversité nous prépare à recevoir l'inattendu justement là où nous croyons savoir!
Ce n'est pas avec le savoir, la connaissance que nous accueillons les personnes adultes et les enfants, bien au contraire, c'est dans la fraîcheur du moment.
Le plus grand danger est de croire que nous savons! ■

Cette diversité qui fait notre richesse

EVE Bertrand
Secteur petite enfance de Champel

Lorsque l'on pénètre pour la première fois dans l'imposant bâtiment de la crèche Bertrand on peut légitimement être impressionné. Longs couloirs, grands escaliers, murs blancs joliment décorés.

Qui vit là, entre ces murs épais où résonnent souvent des rires, des chants mais aussi parfois des pleurs d'enfants? On y rencontre des personnalités hétéroclites dans une diversité joyeuse et prolifique.

Expliquer leur diversité c'est parler d'horizons, d'origines et de parcours variés. D'individus, de personnes, d'envies et de créativité. Il a été raconté qu'une femme a traversé la Méditerranée, que d'autres ont franchi un océan à 24 ou à 50 ans. Certains ont visité nombre de pays s'enrichissant des cultures traversées ou héritées, comme si, inconsciemment, ils étaient guidés par l'exemple de Mr Alfred Bertrand.

Ce dernier, grand voyageur, ramena de l'Himalaya, du Cachemire et de tant d'autres pays, une collection de photographies d'une variété ethnographique et architecturale qui semble rejaillir au travers des murs qui les ont abritées. Ces murs qu'avec sa femme, il a légués à destination des enfants qui l'occupent présentement.

C'est en Inde que d'autres se sont investis dans un orphelinat pour aider les plus démunis, et ce n'est pas si courant comme formation de vie, mais cela

démontre une réelle motivation à accompagner les enfants d'ici ou d'ailleurs.

Il y également des professionnels des soins qui, changeant d'orientation, apportent leur savoir aux plus grands et veille au bien-être des plus petits.

Que les personnes aient suivi des formations en art, en céramique, en architecture ou en musique, elles enrichissent leur pratique et l'adaptent aux réalités enfantines pour que les beautés du monde soient à portée de mains des bambins.

Danseuses, chanteuses, peintres, comédiennes, troubadours chantant les consignes, polyglottes, interprètes, architectes ou couturières forment une équipe hors pair qui s'étoffe des projets et des apports de chacun.

Tout ce monde réuni dans une grande maison. Une bien belle ambiance!

Cette maison plantée dans un décor riche de verdure, invite les adultes au respect de l'environnement et sensibilise les enfants à la préservation de la nature. Et les individus qui composent la mosaïque des compétences collectives sont très attachés aux notions de tri et d'écologie.

Les arts, la danse, la musique, les soins, tous ces «artistes» sont réunis autour d'un grand projet commun, liés par les valeurs de crédibilité, de plaisir, de partage respectueux et de communication. Ils

aménagent un espace propice aux découvertes, dans l'humour et le sérieux de ceux pour qui enfant rime avec avenir et éducation avec passion.

Mettre au centre de leur travail les enfants qui leurs sont confiés c'est former un cercle protecteur dans lequel tous sont acteurs, le regard dirigé vers le devenir des citoyens de demain.

Différents mais soudés, ils cheminent, accompagnent et entourent de leurs talents l'oeuvre d'art des parents : « l'enfant ».

Toi, « l'enfant » qu'ils ne connaissent pas, qui vient à eux avec ton innocence. Ils ne savent rien de toi ni de tes parents. Ils apprennent à te découvrir parce que tu leur apprends de toi, de ta culture et de ta famille. Toi, comme eux, unis dans la diversité et réunis par l'envie de construire ensemble des souvenirs heureux à travers les apprentissages de la vie. ■

L’histoire d’un gâteau d’anniversaire

EVE Aubert
Secteur petite enfance de Champel

Ce fut un temps, où j’étais la « star » de la fête d’anniversaire. En crèche, on m’invitait dans chaque groupe pour célébrer ce jour unique. Je me parais de mes plus belles bougies que j’adaptais à l’âge de chaque enfant. Mes belles couleurs, ma nappe chocolatée et ma crème fouettée rendaient tous les enfants fous de joie. Mais un beau jour, Dame Hygiène arriva avec son tablier blanc et ses grosses lunettes. Son sac était rempli de principes et de règles. Elle en tira un long règlement et m’expliqua l’importance du contrôle de traçabilité des aliments servis dans les crèches. J’écoutais sans vraiment comprendre et j’eus peur pour les enfants, j’étais mal à l’aise.

Un peu plus tard, alors que je m’apprêtais à fêter l’anniversaire d’un enfant voilà que Fourchette Verte pointa le bout de ses pics. Avec sa silhouette élancée, elle s’approcha de moi et m’expliqua que pour garder une alimentation saine, il ne fallait pas dépasser trois mets gras par semaine et qu’avec ma présence répétée il était difficile de respecter cette directive. Je me sentais de plus en plus gêné mais je n’étais pas au bout de mes surprises car un groupe serré de plusieurs créatures fit une apparition soudaine. Sur leur ventre je pouvais lire des mots comme partage, créativité. Elles s’approchèrent de moi et gentiment m’accompagnèrent vers la porte. Je sentais que je n’avais plus ma place, que mes privilèges disparaissaient, que les règles changeaient, bref que ce n’était plus comme avant. Je savais pourtant que j’étais capable de m’adapter, je l’avais déjà fait auparavant et j’étais prêt à le faire encore. J’avais

même dû remplacer mon chocolat par des fraises ou enlever du sucre pour être moins écœurant. Mais cette fois c’était plus sérieux, je sentais bien que je n’étais plus à ma place. Il fallait que je m’en aille. Le changement c’est toujours difficile à accepter. Un peu triste sur le moment, je regarde à présent les enfants par la fenêtre. Ils sont heureux. Ils dansent, chantent et rigolent. Ils ne me portent plus d’importance et semble m’avoir complètement oublié. Alors que je décidais de partir, une maman accompagnée de son enfant s’approcha de moi avec une voix douce et rassurante. Pourquoi es-tu si malheureux me demanda-t-elle. Je lui expliquais que je n’étais plus le centre d’attention et que les enfants m’avaient vraiment oublié. Elle sourit et m’invita à fêter le prochain anniversaire de son petit garçon à la maison.

Chez lui j’ai été accueilli comme un roi et c’est là que j’ai compris que mon rôle n’était pas moins important qu’avant mais ma place était différente. Je trônais désormais ailleurs que dans les crèches, dans les familles et cela me convenait bien. ■

L'arbre dans la maison verte

Fondation Crèche du Lac

Il était une fois une maison verte.
Elle avait poussé comme un champignon au milieu du béton.
Vert clair, vert foncé, vert militaire. Vert de toutes les couleurs.
Une maison écologique, pour économiser l'énergie. Logique, non ?

À chaque étage, naissait un nouveau paysage.
Un restaurant scolaire pour les enfants
Une ludothèque, une salle de fête
Plein d'espace pour le quartier
Et au sommet une crèche... C'est le bouquet !

Là, au milieu des petits et des grands,
Une graine fut semée.
Elle contenait l'éclat d'un sourire, un brin de joie et de plaisir
L'espoir d'avoir gardé une âme d'enfant.
Elle fut arrosée avec soin.
Beaucoup d'amour, d'écoute et de respect.
Comme engrais, pas de danger, juste une touche de créativité
Une bonne dose de chaleur humaine, de communication, de compréhension.

Dans cette harmonie verte et colorée.
Une petite pousse soudain éclot,
Portant en elle de belles promesses.
Le tronc grandit avec le temps.
Au vent de la nouveauté,
Il étendit ses branches tout en souplesse.

Quelques chansons... et déjà les premiers bourgeons.
Ils montraient leur don d'anticipation,
leur capacité et d'adaptation, de remise en question.
Puis très vite apparurent de belles feuilles.
Luisantes au soleil, elle vibraient dans l'air

Exprimant leur liberté.
Dans la terre, disponible et entière
Lentement les racines se sont déployées,
Avec loyauté et solidité
Pour que l'arbre puisse s'y ressourcer.

Les fleurs commencèrent à éclore.
La crèche du Lac put alors goûter
aux fruits de cette maturité :
cultiver l'art, l'envie de créer
Cuisiner et bien manger,
Compter, dépanner, tout noter
Administrer, faire rouler...
Assurer ordre et propreté,
Même un journal pour s'exprimer !
Sans oublier de se reposer...

Une pomme d'or put alors
couronner tous ces efforts.
Un gai luron, un joker, éducatrice à part entière
Ouvrait pour offrir aux petits des activités raffinées.
Un jour la plage, le sable, les coquillages pour s'amuser,
Le lendemain la peinture, à étaler contre les murs.
Un spectacle de marionnettes, pour rire à en perdre la tête,
Ou un parcours acrobatique, à explorer comme dans un cirque.

Ainsi dans la maison verte, un arbre avait poussé.
Un arbre de toutes les couleurs.
Nourri par les compétences de chacun,
Il vit éclore plus de 1000 fleurs. ■

Grille de mots-flèches sur la diversité

Jardin d'enfants La Ribambelle

DÉFINITIONS DES MOTS HORIZONTAUX

- 01. Blanc-noir, petit-grand, fille-garçon
- 02. Accompagner pour grandir
- 03. Le tâtonnement nous aide à en faire
- 04. Frais du terroir et célébration des anniversaires par la dégustation des pâtisseries familiales
- 05. Il se doit d'être chaleureux, différencié, bienveillant...
- 06. La collaboration avec le réseau contribue au bon suivi du développement de l'enfant
- 07. Regards différents; approche cohérente
- 08. Au centre de nos priorités !!!

DÉFINITIONS DES MOTS VERTICAUX

- 09. Besoins spécifiques, menu à la carte
- 10. Coéducation et soutien au quotidien
- 11. Traditions, coutumes, langues...
- 12. La diversité en est une
- 13. Regards croisés d'une famille et de l'équipe autour d'un enfant
- 14. Droit à la différence, pour nous une évidence !
- 15. Chaque membre de l'équipe en amène une et ainsi se forme l'harmonie de l'arc-en-ciel
- 16. Elle peut être alimentaire, affective ou intellectuelle

01

D

I

F

F

E

R

E

N

C

E

S

12

I

13

C

P

H

A

09

A

02

V

A

L

E

U

R

S

15

S

T

C

A

O

03

D

E

C

O

U

V

E

R

T

E

S

11

C

U

04

E

G

O

U

T

E

R

16

N

O

U

R

I

T

U

R

E

05

A

C

C

E

U

I

L

14

P

A

R

T

E

N

A

R

I

A

T

10

F

A

07

C

O

M

P

L

E

M

E

N

T

A

R

I

T

E

08

E

N

F

A

N

T

S

06

P

A

R

T

E

N

A

R

I

A

T

10

F

A

I

L

E

S

14

N

T

E

G

R

T

I

O

Le jardin de la maison grise

EVE La Madeleine des Enfants

Jadis, dans la grande maison grise, poussait un bien étrange jardin...

Tout en bas, le rouge était dominant, un rouge courage, colérique et puissant, une fleur rouge à épines avait poussé seule, perdant de temps à autres des pétales de coquelicots, fragiles et gracieux.

En montant quelques marches, le rouge prenait des allures orangées, dans des éclats d'enthousiasme les capucines flirtaient avec les soucis, les giroflées dansaient ensemble et on sentait l'abricot, l'orange, la muscade et le paprika.

Derrière une porte, le jaune triomphait, aveuglant, lumineux et idéaliste. Les citrons valsaient en cœur, et forsythias, genêts et pissenlits faisaient la ronde sous un soleil de curry.

Au détour d'un escalier, de pierres et de gris, s'ouvrait une prairie, symbole d'espérance et de jeunesse. Le vert y était tendre et moelleux, quelques timides graines poussaient lentement déci-delà entre menthe et origan dans un silence fragile.

Plus haut sous un ciel de glycine poussait un champ de bleus... Dans une danse effrénée, bleuets et myosotis se chamaillaient dans une forte odeur de lavande.

Une autre porte s'ouvrait sur un bain d'indigo. Complexe et fantaisiste, l'indigo était aussi noble qu'exalté. Fier de sa rareté, il se montrait farouche et sauvage. C'était un jardin silencieux et discret où la clématite essayait de se faire des amis...

Le dernier étage était d'un violet pur et sans complexe, exaltant et exubérant. On sentait la violette

et l'anémone, le crocus faisait pâlir le bougainvillier et les cyclamens chantaient à l'unisson dans un magistral chahut qui résonnait par-delà les murs.

Dans cette maison grise, les enfants, marche après marche, changeaient de couleur et devenaient tour à tour roses rouges, oranges parfumées, jonquilles, menthe, lavande, et iris sauvage.

Un jour, deux jardinières au tablier fleuri, exaltées et visionnaires, entrèrent dans la maison grise et découvrirent ce merveilleux jardin. D'abord séduites par cette palette harmonieuse, elles décidèrent avec appréhension de mélanger les couleurs...

Mais le jaune se méfiait du vert de peur de devenir bleu, et le rouge du violet de crainte de perdre son éclat. Le vert souhaitait rester vert sans ombre du tout, et l'orange méprisait le bleu. L'indigo était timide au contact du violet et restait effarouché loin du rouge, du jaune et de l'orange...

Doucement, saison après saison, elles plantèrent une jonquille tout près du bleuet, et une rose rouge à côté de la menthe. Les couleurs, d'abord inquiètes mais courageuses acceptèrent le jeu d'un habile mélange.

Le jardin dans la maison grise se mit à exalter mille parfums... L'abricot sentait le jasmin, de la glycine tombaient des oranges, dans la prairie dansaient des jonquilles, la rose rouge se changea en tournesol et il tombait des myrtilles des oliviers...

Dans ce jardin coloré et extraordinaire, les enfants, marche après marche, avaient des airs d'arc en ciel... ■

La diversité

Secteur petite enfance de la Servette

Oyez, oyez Camarada, montrez vos Frimousses :
la pluie a cessé et l'Arc en ciel illumine les champs
d'Asters et de Tournesols dans lesquels gambade
la Souris verte.

Oh là là. Quelle prise de tête à la Servette.

No comprendo. Ça tchatch, ça caquette, ça blablatte,
ça babille, ça jacte, ça nasille, ça graillonne, ça
baragouine...

Unverständlich.

Et pendant que ça papotte, 150 langues à la porte !

Quel charabia tout ça.

J'vais leur montrer moi comment on reçoit tout
ce p'tit monde :



Bon, voilà. C'est pas si compliqué !

Toc, toc, toc...



Bienvenue à tous ! ■

Les trois ruches de Père Alphonse

Secteur petite enfance A.Carfagni-Pâquis

Il était une fois un vieux Monsieur, prénommé Alphonse, qui avait trois ruches. Deux grandes et une petite.

La petite était la plus ancienne. Construite de vieux bois, pour la majeure partie des anciennes portes de buffets ou de vaisseliers, elle était solide et pleine de charme. Les abeilles autour de la vieille reine étaient peu nombreuses mais fidèles depuis près de 25 ans. Cette ruche fournissait 21 pots de miel par année. Un miel clair, léger et parfumé comme un miel d’acacia.

L’autre vieille ruche était plus grande, douillette et feutrée malgré son style « année 70 » et ses couleurs criardes. L’essaim de vieilles abeilles et de jeunes ouvrières s’y afféraient dans un bourdonnement unanime sous la houlette d’un bourdon. Cette ruche fournissait 54 pots de miel par année. Un miel typé d’une belle couleur chaude comme un miel de sapin.

La troisième ruche, la plus grande, ressemblait plus à un bocal qu’à une ruche car on pouvait y voir les abeilles travailler sans en ouvrir le couvercle. La nouvelle reine y ordonnait le ballet d’une colonie vrombissante et alerte sans cesse en mouvement. Cette ruche produisait 75 pots de miel par année. Un miel coloré et puissant comme un miel de châtaigner.

Monsieur Alphonse avait confié le soin de ses ruches à un apiculteur. Par amour de ce trésor qui laisse un goût sucré à nos souvenirs de Petite Enfance, l’apiculteur s’occupait des abeilles de Monsieur

Alphonse avec soin et bienveillance. Il savait qu’elles seules savaient faire d’une fleur du miel. Bien sûr que pour les longues périodes de froid il déposait un peu de sucre pour remplacer le manque de fleurs. Évidemment que pour les soigner il devait diffuser un peu de fumée pour ne pas se faire piquer. Toutes les abeilles avaient droit aux mêmes cades de bois, aux mêmes grilles d’alvéoles, à la même attention, ces choses il les avait apprises à l’école des apiculteurs.

Quand il avait hérité de ses précieuses ruches l’apiculteur avait eu des projets, des envies. Il avait dit à Monsieur Alphonse: « Vos ruches peuvent être optimisée, on modernise, on croise, on hybride. Le miel que les citoyens veulent c’est le limpide, le liquide, le « Toutes fleurs », Monsieur Alphonse était ravi.

Après les envies il y a eu les doutes et le retour à la sagesse. Ainsi quand l’apiculteur a connu chaque abeille par son prénom, chaque ruche dans sa globalité il s’est dit: « Le miel d’acacia c’est bon sur les tartines, le miel de sapin c’est bon pour soigner la toux et le miel de châtaigner pour soigner les angines. Chaque ruche son miel. Chaque miel son plaisir. Chaque plaisir sa ruche ».

Alors braves gens, si vous allez chez le Père Alphonse et qu’une abeille vient se poser sur votre main, ne lui faite pas de mal, demandez lui quel est le pollen qu’elle transporte, pensez au travail de l’apiculteur et pensez au miel de demain, à celui de vos hivers. ■

Vivre la diversité... La parole des professionnels de l'enfance

«C'est à travers les narrations que les humains établissent, pour eux-mêmes et pour les autres, la signification du monde dans lequel ils vivent.» Fischer

- Dans les lieux d'accueil de la Petite Enfance, comment prendre en compte la diversité des besoins, des contextes de vie, d'identités, de cultures?
- Comment en faire une richesse pédagogique pour favoriser la reconnaissance de chaque enfant, de chaque famille?
- Comment construire un "vivre ensemble" qui porte haut les couleurs du respect, de la reconnaissance et de la dignité?
- Comment tisser la trame qui nous guide quotidiennement pour évoluer dans ces concepts avec tranquillité, ouverture et questionnements?

Pour cette année 2012, nous avons proposé une formule «colloque off» sous forme d'ateliers de récits collectifs inspirés de l'approche narrative collective. Nous souhaitions relier entre elles des histoires et des personnes par une démarche qui guide les professionnels de l'enfance dans la découverte des savoirs, des valeurs et des ressources qu'elles possèdent et mettent en œuvre, dans l'exercice de leur fonction, pour accompagner les enfants et les familles. Il s'agissait alors de faire entendre la voix des professionnels du terrain pour lui donner un ancrage et qu'elle contribue au développement plus large des compétences et des connaissances d'autrui.

Dans les lieux d'accueil de l'enfance, les questions ayant trait à la diversité sont foison et les réponses apportées par les professionnels le sont tout autant! Nous avons cherché, avec des éducatrices, à faire émerger leurs valeurs, leurs savoirs au travers de faits, d'anecdotes, de métaphores, d'expériences, etc. qui constituent le terreau de leur activité. Nous avons dégagé, au travers de leurs récits individuels des thèmes transversaux. Trois récits, illustrant ce partage sont présentés dans le cadre de ce congrès.

Notre processus s'est construit en plusieurs étapes. À trois, Sylvie Chatelain, Véronique Descoeurdes et Claude Thüler, nous nous sommes imprégnées de la démarche d'approche narrative collective et d'aspects théoriques évoquant les concepts de diversité et d'identité.

Nous avons ensuite invité les professionnels de l'enfance qui travaillent dans les structures du réseau d'accueil de jour de Lausanne, le Réseau-L à tenter l'aventure de ces ateliers de récits collectifs avec nous. Douze d'entre elles se sont annoncées présentes. Il s'agit de Zinar Abdullah, Fiona Acha-Orbea, Gabrielle Boudot, Aurélie Barnier, Camelia Bucurescu, Rosa-Maria Fernandez, Nicole Haengeli, Josette Laub, Becky Maine, Makedonka Nacevski, Valentine Pierre et Isabelle Sanou.

Nous avons constitué trois groupes et avons invité chacun d'eux à une première soirée lors de laquelle

nous avons guidé les participantes dans leur témoignage par un processus bien défini.

Après un temps d'accueil et de présentation, nous avons partagé quelques repères théoriques sur les questions de diversité. Afin de garantir un cadre contenant, nous avons délimité les contours de notre soirée par quelques règles (respect, engagement, confidentialité, compétence).

À partir de là, les participantes ont été invitées à partager leur action professionnelle sur ces questions d'accueil de la diversité lors de récits conduits en quatre étapes par Véronique et articulant des moments de réflexion individuelle avec des temps de narration.

PROCESSUS DE RECUEIL DE RÉCITS INDIVIDUELS

Étape 1

Chaque personne pense aux difficultés récurrentes, aux thématiques générées par cette diversité dans sa réalité professionnelle...

- Quelles sont les **difficultés qui reviennent**? les thématiques qui sont significatives pour moi ... je suis souvent confrontée à, je «butte» sur, - mots clés, symboles, images, sensations qui me viennent pour l'illustrer...

L'animatrice fait un tour de table et demande à chacune d'évoquer la ou les difficultés auxquelles elle a pensé (l'encourage à donner un titre, mots-clés, symbole...)

Étape 2

Chacune prend à nouveau un moment individuel pour répondre à la question suivante : lorsque je suis confrontée à ce type de difficultés, qu'est-ce que je mets en place?

- Quelles sont les **compétences**, les **savoirs** ou les **valeurs** qui m'aident plus particulièrement lorsque je me trouve devant cette difficulté?

L'animatrice fait un tour de table et demande à chacune d'évoquer les compétences, les savoirs ou les valeurs auxquelles elle a pensé.

Étape 3

Chacune prend à nouveau un moment individuel pour trouver une histoire illustrant ces compétences, savoirs, valeurs :

- Puis-je raconter une histoire concernant ces compétences, ces savoirs ou ces valeurs? **l'histoire d'un moment** où cette compétence, ce savoir, cette valeur a pu jouer un rôle décisif pour moi ou pour autrui.

Les participantes racontent, à tour de rôle, l'histoire qu'elles ont choisie. L'animatrice accompagne la narratrice dans cette démarche avec la préoccupation de faire émerger les compétences, savoirs, valeurs. Elle relève également les divers ingrédients de la narration, soit les métaphores, les images, les descriptions qui font appel aux sens...

Étape 4

Chacune garde le fil de son histoire et poursuit la démarche en tentant de répondre individuellement à la question suivante :

- Quelle est **l'origine de cette compétence**, de ce savoir ou de cette valeur : comment l'ais-je apprise, de qui je la tiens?

À nouveau, chacune présente au groupe le fruit de ses réflexions, les origines de ses ressources

L'animatrice prend des notes et guide ce processus.

Un moment de partage collectif sur ces contenus est proposé, autour de ce qui est commun, transversal, communautaire, sociétal...

- Est-ce que ces compétences, ces savoirs ou ces valeurs sont reliés d'une façon ou d'une autre à des traditions collectives (familiales – communautaires) et/ ou culturelles? Y a-t-il des proverbes, des adages, des histoires, des chansons, des images qui me viennent de ma famille, ma communauté, ma culture auxquels ces talents pourraient se raccrocher?

Durant l'entier du processus présenté ci-dessus, deux d'entre nous se sont appliquées à retranscrire les narrations dans leur intégralité afin de récolter le matériau nécessaire à la rédaction des textes. Ces deux personnes «porteuses de plumes» se sont concertées afin de rédiger des textes, à caractère littéraire, alternant des voix individuelles sous une forme collective. Leur contenu est constitué des éléments racontés lors de l'atelier et témoignant de la diversité des situations et de leurs ressources, que ce soit dans la communion ou dans la différence.

Chaque groupe a été invité à une deuxième soirée, organisée sous forme de rituel de restitution, pour entendre et accueillir le texte créé à partir de leurs témoignages.

Reliant leurs préoccupations communes, ces textes collectifs reconnaissent l'histoire individuelle de chacune. Ils témoignent tant de leurs similitudes que de leurs diversités. Nous espérons que les professionnels d'ici et d'ailleurs puissent être rejoints et reconnus à travers eux.

Claire Heuwerkemeijer, conteuse, Diane Schaefer et Noé Thüler se sont appropriés ces récits et porteurs de ces voix, ils ont été leurs messagers pour les présenter au public de ce colloque le samedi 3 novembre 2012. ■

L'humour ouvre la tête et le coeur

Chanson – poème écrit par Sylvie, d’après les
mots partagés de Josette, Valentine, Aurélie
et Nicole

Tu te tiens devant moi, dans toute ta différence
Ton histoire, tes valeurs, ton parcours, ton enfance;
Je rame... mais où peut-on se rencontrer?
Ça bouscule, tout m'échappe, mais quelles sont tes croyances?
L'inconfort et le doute, on nage dans l'impuissance!

*Rame, Rame, éducs, ramez
Dans ce pas de deux pour se rencontrer
Plongez, oser s'questionner
Le temps est allié pour ensemble danser
Tiens bon et rame...*

Ne pas rester figé, conserver le mouvement
Avancer, ralentir, même à contre-courant
Ça m'oblige à connaître pour pouvoir comprendre
Toujours te regarder comme un équivalent
On peut se rencontrer quand on aime les gens!

*Rame, Rame, éducs, ramez
Dans ce pas de deux pour se rencontrer
Plongez, oser se freiner
Le temps est allié pour ensemble danser
Balance et rame...*

Mes idées, mes jugements, je les mets dans l'décor
On garde sa porte ouverte pour t'accueillir encore
Dans le mouvement et l'échange, on s'ajuste à chaque fois
Osciller, balancer mais prendre le temps d'abord
Trouver son équilibre, perpétuel effort...

Rame, Rame, éducs, ramez
Dans ce pas de deux pour se rencontrer
Plongez, oser écouter
Le temps est allié pour ensemble danser
Patiente et rame...

On module, on adapte sa créativité
Et pour mieux se rejoindre, en toute légèreté
Je suis un caméléon et je trouve 50'000 solutions

Pas se prendre au sérieux, oui l'humour est allié
Un sourire partagé, notre coeur est gonflé!

Rame, Rame, éducs, ramez
Dans ce pas de deux pour se rencontrer
Plongez, oser rigoler
Le temps est allié pour ensemble danser
invente et rame... ■



Mille morceaux d'étoffe...

Conte écrit par Claude Thüler, d'après les mots
partagés de Cornelia, Becky et Fiona

Il était une fois, dans un pays lointain, un royaume qui avait perdu son roi... Très vieux, très sage, le monarque s'était éteint tout doucement un soir d'automne.

Les habitants en furent fort tristes car ils aimaient leur souverain qui leur parlait, les écoutait, les regardait, les observait, les accompagnait et prenait chacune de leurs demandes au sérieux. Quand il se sentait étourdi, un peu perdu, il cherchait des solutions qu'il empilait comme les briques d'une maison. Il osait sauter les murs en cas de découragement et savait accueillir l'inconnu.

Le roi n'avait pas d'héritier et les habitants, trouvant qu'il était irremplaçable, ne pouvaient se résoudre à lui nommer un successeur. Peu à peu, de petites querelles vinrent s'interposer dans les relations des uns et des autres. Qu'il s'agisse d'une haie non coupée, du bruit d'un voisin, des chiens en liberté et autres broutilles, les occasions de désaccords ne manquaient pas et augmentaient de jour en jour. Le gens ne se comprenaient plus, ni ne parvenaient à discuter, à partager, à être ensemble. La paix et la tranquillité qui avaient cours dans ce pays commençaient à appartenir au passé et chacun se sentait nostalgique sans savoir comment faire pour que cela change.

De guerre lasse, les habitants de ce pays décidèrent de réunir les vieilles femmes du royaume pour les consulter. Elles étaient les seules à s'être tenues à l'écart des disputes car les voyant poindre avec

regrets et éclore avec désespoir, elles s'étaient retirées ensemble pour ne plus avoir à les supporter. Les habitants leur demandèrent conseil pour trouver un successeur qui saurait les aider à respecter la façon de vivre de tous, favoriser les échanges et les liens, se préoccuper du bien commun, croire que chacun possède en lui des ressources inestimables et permettre ainsi de vivre en harmonie.

Les vieilles s'étaient retirées pour coudre... Ensemble, elles brodaient, elles cousaient, elles piquaient. Grâce à cela, elles avaient trouvé une sorte de sérénité.

*Couds, découds, recouds,
File, enfile, surfile,
Pique, surpique, applique!*

- « Et bien, ce sera celle ou celui portant l'habit qui aura été cousu, décousu, recousu, filé, enfilé surfilé, piqué, surpiqué, appliqué de telle manière qu'il réunisse toutes les qualités nécessaires à la gouvernance de notre royaume. Cherchez le bon vêtement et vous trouverez le gouvernant... », furent les mots prononcés par celles qui portaient en elles quelque savoir venant des fées.

Rapidement, ces mots se mirent en mouvement pour se transmettre aux confins du royaume et se faire entendre d'un potentiel prétendant. Ils furent nombreux à vouloir tenter leur chance. Certains se mirent eux-mêmes à coudre avec habileté et frénésie. D'autres engagèrent toutes les couturières

qu'ils trouvèrent. En quelques jours, il n'y eût, dans tout le pays, plus un morceau d'étoffe, plus un brin de fil, plus un bouton qui n'ait été réquisitionné à cette ultime fin : celle de réaliser l'habit magique et magnifique, capable de vêtir un roi et de contribuer à la paix retrouvée.

L'on vit alors apparaître dans ce royaume le plus surprenant des défilés... Chaque jour quelqu'un d'incroyablement vêtu se présentait et se pavanait en ville. Les gens le regardaient sous toutes ses coutures alors que déjà, avec arrogance et certitude il se comportait en monarque. Les habitants se moquaient de lui, le huaient, puis le chassaient. À chaque fois la même scène se produisait : le candidat s'en retournait chez lui la mine triste et le cœur las. Les gens n'avaient plus goût à rien. Ils ne partageaient plus leurs idées, ne s'aidaient pas en cas de difficultés, ne cherchaient plus à se comprendre et à découvrir les trésors cachés de la différence. Ils étaient déprimés et leur environnement le semblait tout autant.

Or, un jour de marché, un jour relativement tranquille où chacun vaquait à ses occupations et à ses projets, une inconnue arriva en ville. C'était une jeune fille d'allure ordinaire. Malgré la simplicité de sa tenue, elle avait un air altier et paisible. Sans être particulièrement belle, son visage fascinait alliant une concentration rigoureuse avec une sorte de malice qui inspirait la confiance. Sous ses cheveux noirs en bataille, ses yeux couleur de cendre évoquaient une maturité peu commune pour son âge. La jeune fille déambulait dans le marché, ouverte à la découverte, offrant des sourires chaleureux et attentionnés. Elle s'intéressait au contenu des étals, aidait une personne à soulever son cabas, faisait un clin d'œil à un enfant. Disponible à tout, elle était là pour tous, attirant l'attention de uns, forçant le respect des autres. L'air de rien, elle poursuivait son chemin jusqu'à s'arrêter au coin d'une ruelle où se tenait l'une des vieilles couturières qui, encouragée par ses consœurs, avait laissé son

ouvrage pour prendre des nouvelles de l'ambiance du pays.

-Viens là petite, approche-toi ! Tu sembles convenir à nos rêves les plus fous, à nos secrets les plus enfouis...

Intriguée, la jeune fille s'approcha... La vieille lui demanda d'ouvrir une des malles. Dès que le couvercle fut soulevé, elle y découvrit quantités d'étoffes aux teintes et aux textures multiples : soie, coton, taffetas, batiste, cretonne, flanelle, organdi, crêpe de chine, les tissus se présentaient dans toute leur splendeur. Ils scintillaient à tel point que des badauds s'approchèrent émerveillés par tant de diversité. Près de là, se trouvait le local d'un vieux couturier qui s'ennuyait beaucoup depuis que toute la mercerie avait été réquisitionnée par celles et ceux qui aspiraient à la gouvernance du royaume. Intrigué par le contenu de la malle et l'agitation de plus en plus grande qu'elle suscitait, le tailleur sortit de son échoppe une paire de ciseaux à la main, une aiguillée de fil dans l'autre, il fendit la foule pour s'approcher de ce contenu chatoyant.

-Ah, te voilà enfin, cria la vieille au couturier interdit !

-Allez, au travail, on n'a pas que ça à faire ici ! Regarde cette jeune fille et taille-lui une robe à sa mesure, pas seulement celle de ses mensurations mais surtout celle de son tempérament et de ses qualités.

*Fouille, farfouille, gribouille
Couds, découds, recouds,
File, enfile, surfile,
Pique, surpique, applique,
À toi de jouer, à toi de créer...
C'est une princesse qu'il faut fabriquer !*

Pris au dépourvu, le tailleur lui rétorqua :

-Moi, je veux bien prêter mes yeux, mes mains, mon savoir... Mais pour cette jeune fille et pour répondre à tes aspirations d'aller au-delà de ses mensurations,

j'ai besoin des autres, j'ai besoin de vous, dit-il à la foule ébahie de tant de surprises.

-Allez aidez moi et au boulot plus vite que ça, fissa, fissa !

Alors chacun y mit du sien. Le vieux couturier est allé chercher sa machine qu'il a déposée sur le trottoir. La jeune fille a été installée sur une chaise. Tous ensemble, ils ont...

*Pesé, encouragé, proposé
Cousu, décousu, recousu,
Filé, enfilé, surfilé,
Piqué, surpiqué, appliqué
Puis, se sont demandés,
Jusqu'où aller, quand s'arrêter ?
Ils ont créé, pensé, observé...
Que de savoirs ils ont allié !*

Admirative, la jeune fille se laissa faire lorsque chacun apporta son concours pour lui confectionner la plus belle robe qu'elle n'eût jamais portée. Harmonie des couleurs, concordance des étoffes, équilibre des formes, la robe était langage et se laissait accueillir. Lorsque la jeune fille en fut vêtue, elle regarda autour d'elle alors qu'une grande clameur retentit et qu'un homme prit la parole :

-Nous cherchions un roi, nous trouvons une reine ! L'habit ne fait pas le moine mais l'union fait la force ! Tu portes le vêtement qui correspond en tout points à notre peuple et à nos aspirations. Car pour le confectionner, il a fallu quelques ingrédients qui sont parfois si évidents qu'on ne les voit plus, qu'on ne les aperçoit pas et cela même si nous les avons sous la main... Se nourrir du savoir de l'autre, mais plus encore, et c'est de cela que la robe resplendit, avoir confectionné un habit avec des fils qui, mine de rien, savent ce que veut dire, tisser des liens. Tu le mérites car tu sauras t'en parer pour prendre soin des personnes qui t'entourent. Tu apprivoiseras

ce que tu ne connais pas, tu écouteras les uns et répondras aux autres, tu intégreras chacun dans ta réflexion et ne laisseras personne sur le carreau. Tu sauras nous guider et nous accompagner pour que nous retrouvions la quiétude que nous avons perdue. Tu es notre reine parce que ta robe a été créée en commun. Nous y avons apporté, qui une idée, qui un conseil, qui une attention, qui une écoute... Nous nous sommes enrichis de nos différences tout en s'appuyant sur nos ressemblances. Alors jeune fille, veux-tu être notre souveraine ?

Émue et surprise par tant de bonté et d'enthousiasme, la jeune fille répondit :

-Depuis tant de jours je marche en laissant mes pas me guider, persuadée qu'ils m'emmènent là où je dois aller. Mes parents étaient bons, ils m'ont nourrie de confiance en moi, en la vie, en vous... Ils m'ont appris à recevoir et à écouter, à observer et à accueillir... Vous me recueillez avec ouverture et bienveillance, aussi j'accepte de prendre la place que vous m'offrez car vous allez m'instruire et m'accompagner pour qu'ensemble, du plus jeune au plus âgé, nous formions une belle communauté.

À ces paroles, une grande clameur s'éleva. Dans les « viva » et les « hurra », la jeune fille fut portée jusqu'au palais, escortée de la vieille, porteuse d'espoir et du tailleur, artisan du vivant.

Si elle se maria, l'histoire ne le dit pas, mais grâce à tous, vivre ensemble prit tout son sens, et cela ça ne s'oublie pas ! ■

L'histoire de Ronrouge et Carrévert

Récit philosophique écrit et illustré par Sylvie,
d'après les mots partagés de Zinar, Gabrielle,
Isabelle, Rosa-Maria et Macke

Il était une fois un monde tout en rondeurs et en courbes. Le sol était mou et rebondi, les murs ovales. Ronrouge habitait ce monde-là. Non loin de ce monde, en existait un autre, celui de Carrévert. Ce deuxième monde était fait d'angles et de coins, de droites et de surfaces planes. Ronrouge et Carrévert n'habitaient pas très loin l'un de l'autre, mais leurs mondes étaient séparés parce qu'ils pensaient être du vide car il n'y avait rien. Ce vide se nommait le Grantécart. Ronrouge et Carrévert étaient bien dans leur monde à eux, confortable et tranquille. Mais, peu à peu, une envie s'installa...

Ils voulaient aller plus loin, aller au-delà...

Ronrouge et Carrévert souhaitaient se rencontrer. Ils s'apercevaient, chacun dans leur monde, par delà le Grantécart. Ronrouge, plutôt curieux, fit le premier pas. Il s'approcha du Grantécart, doucement. Quelle ne fut pas sa surprise quand il se rendit compte que le vide était, en fait, plein d'un espace à construire! Cela l'encouragea...

Car il voulait aller plus loin, aller au-delà...

Ronrouge franchit, non sans quelques appréhensions, le Grantécart pour s'approcher du monde de Carrévert. Ce dernier le regardait, intrigué. Il semblait même l'attendre. Ils se retrouvèrent ainsi, pour la première fois, face à face, leurs différences plus criantes que jamais. Et ils sentaient, ils savaient qu'ils

devaient prendre garde, dans leurs différences, aux sensibilités de chacun.

Mais ils voulaient aller plus loin, aller au-delà...

Ronrouge se mit à réfléchir. Comment rencontrer Carrévert? Il eut soudain une idée. «Je dois entrer dans son monde.» Il avança et entra dans le monde fait d'angles et de droites de Carrévert. L'équilibre était difficile à conserver pour Ronrouge. Sur les surfaces planes, il glissait, roulait; contre les angles, il risquait de se blesser. Malgré sa bonne volonté et son envie de connaître Carrévert, il ne se sentait pas à l'aise du tout! Carrévert s'approcha de lui et lui tendit un lien.

Car, il voulait aller plus loin, aller au-delà...

Ronrouge se sentit rassuré quand il saisit le lien de Carrévert. Mais il peinait encore et toujours pour se sentir bien dans ce monde fait d'angles et de droites. Il se dit alors «Il faut essayer un bout de comprendre... Je dois peut-être ressembler à Carrévert.» Il se concentra fort, malgré son équilibre instable. Il se concentra encore et encore... Et il réussit à ressembler (un peu) à Carrévert... Le lien entre eux se fit plus solide. Ronrouge ne roulait plus. Pourtant un autre malaise s'insinua: allait-il devenir comme Carrévert? Ronrouge allait-il disparaître? Carrévert, sentant l'inquiétude de Ronrouge, voulut lui aussi se rapprocher, car ça lui faisait battre le cœur.

Et il voulait aller plus loin, aller au-delà...

Carrévert se concentra à son tour pour essayer de mieux rejoindre Ronrouge en lui ressemblant... Et il y réussit... plus ou moins... Mais avec son nouveau côté arrondi, Carrévert se sentait déstabilisé. Il se mit à rouler à droite, à gauche, à se cogner contre les droites, les angles et les coins. Son monde n'était pas fait pour les Ronrouge ni pour les Carrévert arrondis. Et d'ailleurs, Carrévert ne se sentait plus vraiment Carrévert. Il se sentait comme partagé. Allait-il devenir comme Ronrouge? Carrévert allait-il disparaître? Malgré leurs efforts à tous les deux, le lien se fit plus fin, plus fragile. Mais que faire? Où donc se mettre? Dépités Ronrouge et Carrévert redevinrent comme avant, dans toute leur différence.

Malgré tout, ils voulaient aller plus loin, aller au-delà...

Ronrouge eut alors une idée... Il pensait au Grantécart, plein d'espace à construire. Il réfléchit: « Je devrais embarquer Carrévert avec moi pour nous retrouver au milieu. » Peut-être était-ce un bout de la solution? Il reprit donc la direction de son monde, tout en tenant fermement le lien qui le rattachait maintenant à Carrévert. Ce dernier, n'étant jamais sorti de son monde fait de droites et d'angles pour aller dans le Grantécart, tenta de retenir Ronrouge. Il se répétait: « ça m'attire et ça me freine. »

Mais plus que tout, il voulait aller plus loin, aller au-delà...

Carrévert et Ronrouge s'aventurèrent donc dans le Grantécart qui était, Carrévert le découvrit à son tour, rempli d'espace à construire. Ils discutèrent, réfléchirent, échangèrent.... Soudain chacun repartit dans son monde, en prenant soin toutefois de ne pas briser le lien entre eux. Et Carrévert revint dans le Grantécart chargé de bouts de son monde, tandis que Ronrouge déposait au milieu des bouts du sien. Ils travaillèrent longtemps, chacun racontant son monde à l'autre. Certes, ils ne se comprenaient pas toujours. Et parfois

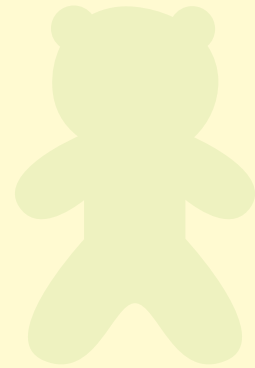
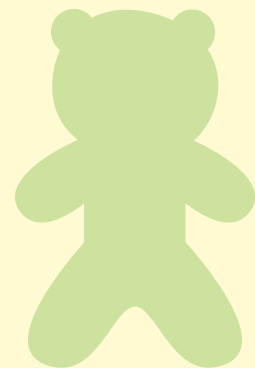
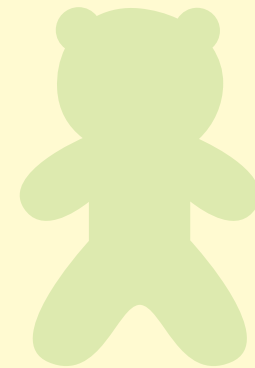
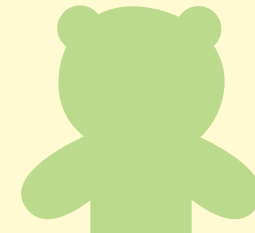
même, leur vieux monde leur manquait. Tout semblait y paraître plus simple... mais aussi plus ennuyeux.

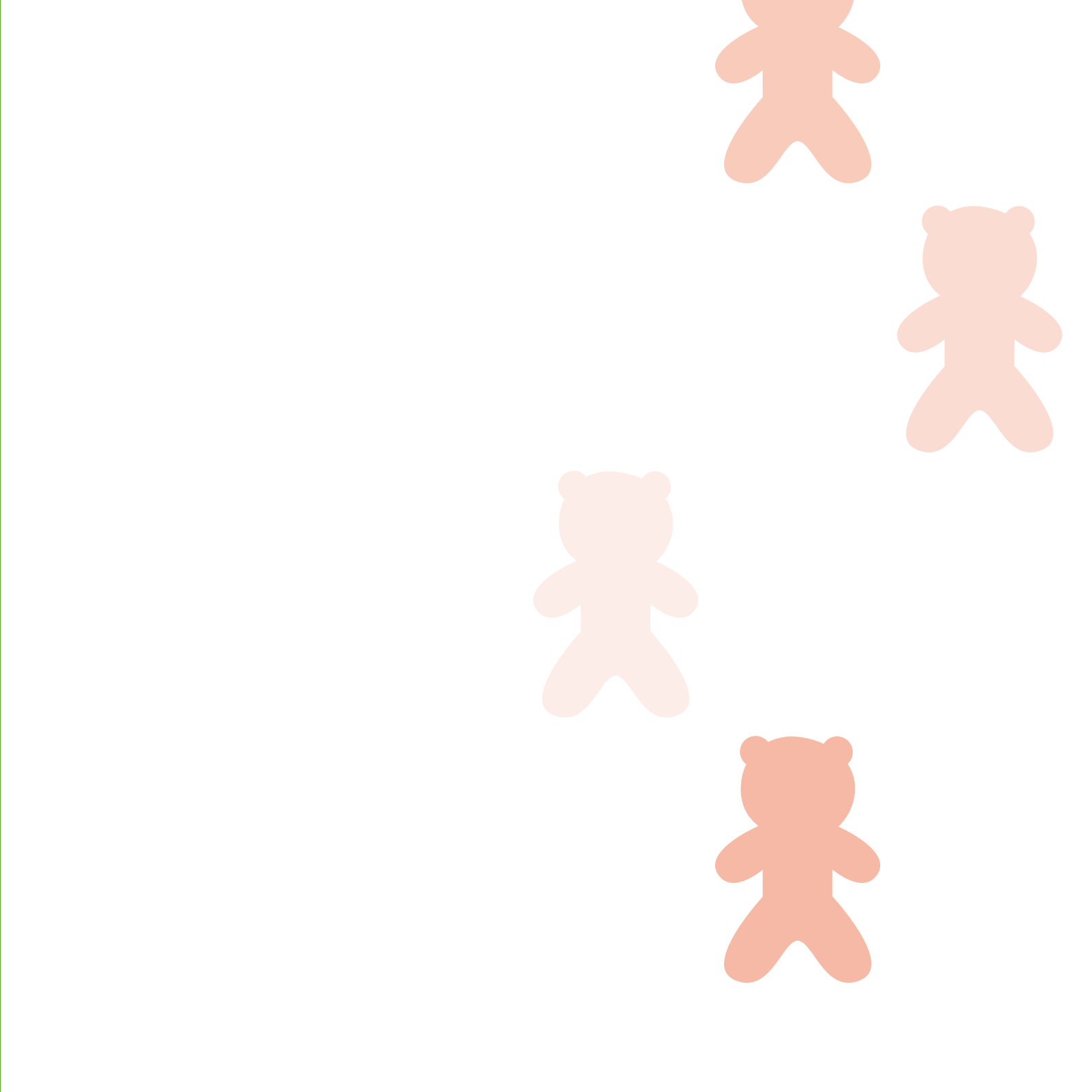
Et surtout, ils voulaient aller plus loin, aller au-delà...

Après beaucoup de temps et après beaucoup de travail, Ronrouge et Carrévert s'écartèrent et regardèrent le fruit de leurs efforts. Le Grantécart était maintenant habité par un nouveau monde, le leur, celui de Ronrouge et Carrévert. Chacun y avait son espace et sa place pour se sentir à l'aise tout en étant ensemble, l'un avec l'autre. Dans ce nouveau monde, ils se sentaient pleinement Carrévert et Ronrouge... même si, ils s'en rendaient compte, ils n'étaient plus tout à fait les mêmes. Se rapprocher dans le Grantécart les avait un peu changés. Ils sentaient bien que ça avait touché quelque chose de profond en eux.

Ronrouge et Carrévert riaient, ils se sentaient bien dans ce nouvel espace qui leur appartenait. Puis ils se dirent qu'il y avait peut-être ailleurs d'autres espaces à construire, tout comme le Grantécart. Après une longue réflexion, ils décidèrent de partir ensemble en voyage vers ces lieux inconnus.

Car ils voulaient aller plus loin, aller au-delà... ■





L'enjeu du lien et de la langue maternelle entre parents migrants et professionnels de la petite enfance pour un bilinguisme additif

Francine Rosenbaum
Orthophoniste, ethnoclinicienne, Ascona

Le récit – le fait de lier les événements et les êtres les uns aux autres en une histoire – est justement ce qui confère un sens à l'existence humaine.... Quand les liens sont coupés, interdits ou rendus impossibles, quand on est forcé de vivre dans le présent, on a tendance à devenir soit mystique (pour se confondre avec le grand Tout), soit nihiliste (pour se confondre avec le grand Rien), soit les deux à la fois.

Nancy Huston, *Reflets dans un œil d'homme*

La réflexion que vous m'avez demandé de partager avec vous aujourd'hui concerne la façon dont les professionnels de nos institutions peuvent agir avec les enfants et leurs familles à partir de leurs attachements multiples, dans leurs diversités au sens large – entre parenthèses les familles migrantes et familles différentes. Puisque vous avez fait référence aux livres que j'ai écrit, je pense que vous souhaitez que je vous parle de la construction du lien de confiance avec les familles migrantes en particulier. Mais pour éviter de passer pour la passionaria de la défense de la langue maternelle des migrants, je vous propose d'abord un bref survol des prémices et des savoirs actuels relatifs à un accueil éclairé des enfants et des familles multiculturelles dans notre pays, pour que vous puissiez évaluer lesquelles de vos bonnes pratiques s'y réfèrent déjà ou/et comment les adapter ou les changer pour en développer toutes les potentialités. Ensuite je centrerai mon propos sur la qualité de l'accueil des diversités culturelles et linguistiques et sur le rôle des professionnels dans le soutien nécessaire aux parents migrants pour assurer un bon développement de la langue maternelle dans un environnement culturel et sonore allophone.

Depuis plus de 10 ans l'**OFSP** et la **CDIP** publient les résultats de leurs recherches corrélées de recommandations pour augmenter les compétences transculturelles des professionnels de la santé, du social et de l'éducation⁰¹. Elles prônent entre autre :

⁰¹ Migration et santé, Stratégies de la Confédération pour les années 2002-2006 et 2007-2013

- 01. Une formation de base et une formation continue des professionnels appelés à travailler avec des usagers appartenant à une société multiculturelle;
- 02. L'encouragement à la mise en place d'offres d'étayages plurilinguistiques aisément accessibles et non bureaucratiques, notamment dans le cadre des institutions;
- 03. L'offre généralisée des services d'interprètes communautaires⁰².

En ce qui concerne le multilinguisme, les travaux de référence⁰³ de l'OSFP et de la CDIP documentent que le modèle assimilationniste de l'immersion est pathogène pour la construction de l'identité des enfants biculturels car il freine les attitudes et aptitudes nécessaires pour que les apprentissages langagiers et cognitifs se déroulent dans de bonnes conditions.

En particulier, pour que les bonnes pratiques telles que celle de l'Éveil aux langues et des expériences des équipes éducatives présentées dans le *Colloque off* soient couronnées de succès, les experts de la Confédération affirment que :

- 01. *L'identité des apprenants doit être confortée* : en effet, les préjugés négatifs de l'environnement social véhiculés ouvertement ou par inadvertance dans nos institutions peuvent ébranler les dispositions aux apprentissages des enfants appartenant à des groupes socialement marginalisés.
- 02. *Le plurilinguisme et l'éducation interculturelle est bénéfique* sur le plan linguistique et cognitif pour tous les enfants et en particulier pour les élèves

issus de l'immigration et les élèves en difficulté scolaire, comme le confirment les évaluations PISA et la multiplication des programmes EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) en Europe.

- 03. *Il y a interdépendance entre le développement des connaissances en langue première et langue seconde*, quelle que soit la langue maternelle des élèves. Les éducateurs et les enseignants devraient donc activer et soutenir les expériences langagières et cognitives qui précèdent l'entrée à l'école ou acquises dans d'autres contextes culturels pour qu'elles servent de base et de levier à l'acquisition des nouvelles connaissances. En particulier la Langue Maternelle devrait être considérée comme une ressource cognitive et un outil d'apprentissage.
- 04. *Il faut 2 ans d'études et d'exposition à la langue seconde pour acquérir les compétences de base*⁰⁴ permettant d'interagir en langue courante avec les camarades et demander une information simple et *5 ans pour atteindre des compétences cognitives donnant accès à la littérature*⁰⁵, c'est-à-dire à la capacité de comprendre des consignes scolaires orales et écrites, de sélectionner et classer les informations, de résumer, de produire des textes argumentatifs⁰⁶, etc.

Pour y arriver, la CDIP recommandait déjà en 2004 de viser les objectifs suivants :

- 01. Travailler de manière approfondie sur la langue première dans l'enseignement précoce et dès le début de la scolarisation ;
- 02. Aider spécifiquement les élèves allophones ;
- 03. Soutenir le multilinguisme de tous les élèves ;

- 04. Généraliser dès 2012 l'utilisation de la méthode EOLE et du Portfolio européen des langues.

Je ne vous ai donné ici qu'un aperçu sommaire de l'état des connaissances et recommandations actuelles des instances compétentes en la matière dans notre pays. Mais comme elles ne sont pas suivies de *lois d'applications* elles restent le plus souvent lettre morte et nous pouvons malheureusement souvent douter que nos décideurs politiques cantonaux et locaux les connaissent. Cependant il me semble important que nous, qui sommes sur le terrain, sachions où en sont ces connaissances et ce que l'on nous recommande de faire pour libérer nos exigences d'excellence professionnelles des entraves démagogiques et alimenter notre créativité.

Comme le dit le philosophe français Guillaume Le Blanc, *les enfants ne naissent pas étrangers, ils le deviennent*. C'est le miroir social qui leur signale leur défaut d'appartenance nationale. La pensée dominante, nourrie et modelée quotidiennement par les médias, mesure la réussite de l'intégration à l'aune de l'élimination des différences. C'est dans les espaces de première socialisation que les psychopédagogues constatent les manifestations réactionnelles aux dérives de notre système d'accueil qui accule trop souvent les enfants de migrants dans une situation de *double lien* hautement pathogène.

Lors des rencontres entre familles et professionnels, nous sommes encore bien peu nombreux à faire spontanément appel à des personnes ayant une formation d'interprètes communautaires car souvent nous ne les connaissons pas ou nous craignons que l'obstacle des langues annule notre contrôle et nos savoirs relatifs aux techniques d'entretien auxquelles nous ne sommes pas toujours formés. Même les centres hospitaliers universitaires utilisent bien souvent des traducteurs seulement pour plaquer mot-à-mot les prescriptions de soins. Par méconnaissance nous ne pouvons donc pas imaginer que des

médiateurs ethnocliniciens vont nous permettre de partager avec les parents nos interrogations et nos compétences respectives dans l'espace qui peut être la crèche, l'école enfantine, la classe de l'enfant ou les espaces d'entretien et de consultation. Bien souvent, parce que nous n'avons pas de langue commune, les premières rencontres avec les parents migrants ont lieu lorsque les enfants manifestent un mal-être, un symptôme, un blocage langagier, un déficit d'attention, un trouble du comportement etc. Nos formations très pointues et spécialisées nous focalisent sur les déficits et les symptômes sans les contextualiser. Comme le dit si justement Jean-Claude Métraux dans son dernier livre, *La migration comme métaphore*, sans dispositif d'accueil interculturel nous avons tendance à observer les migrants comme des *objets* ou des grenouilles plutôt qu'à interagir avec eux en tant que *sujets*, qu'êtres humains. En effet, les séparations, le départ, le voyage, l'arrivée, l'inconnu, les attentes créent des expériences et des situations qui produisent la rupture d'équilibres préétablis et exposent les différents membres des familles migrantes à une vulnérabilité psychologique et langagière qui peut se transformer en souffrance ou en symptômes pathologiques. *Vous savez sans doute que dans la catégorisation des ruptures qui peuvent être traumatiques dans une vie, les déménagements occupent la troisième position après les deuils et les divorces.*

Comme j'ai pu le voir dans les expériences pilote illustrées dans le colloque off, les éducatrices et les enseignantes ont non seulement de grandes compétences mais se dévouent énormément pour pallier les lacunes de notre modèle monoculturel. Mais le problème est que nous n'avons pas de dispositif d'accueil pour construire *la continuité éducative entre familles et institutions* dont parlait Myriam Mony, ni de formation généralisée pour l'apprentissage du français langue seconde, Les dispositifs d'accueil des mères migrantes à l'école enfantine constitueraient les espaces-temps de connaissance, de recon-

⁰² Assises romandes de l'interprétariat communautaire, Lausanne, 2010
⁰³ Cummins (Canada), De Houwer (USA et Pays-Bas), Demetrio e Favaro (Italie), Hawkins (GB), Perregaux, Di Pietro et Matthey (Suisse) etc.
⁰⁴ BICS Basic Interpersonal Skills
⁰⁵ CALP Cognitive Academic Language Proficiency
⁰⁶ Cf. Portfolio des langues.

naissance et d'activation des étayages dont elles ont besoin pour développer la langue maternelle grâce à la collaboration des professionnels et des médiateurs linguistico-culturels.

Au-delà des atteintes somatiques avérées, j'imagine qu'ici aussi les familles migrantes sont convoquées par les professionnels quand les enfants sont déjà en échec ou ont un comportement inadéquat. S'il n'y a pas d'interprète, comme cela arrive généralement, c'est le père de famille qui « obéit » à ces convocations, arguant que la mère ne peut pas venir pour x raisons ou qu'elle ne parle pas le français. En effet, ces familles ne s'adressent pas spontanément à nos services, car, d'une part elles ne les connaissent pas, et d'autre part leur vécu d'entretiens est bien souvent déstructurant et humiliant. Je m'explique : si le traducteur est l'enfant lui-même (ou parfois un membre de la fratrie), ce dernier va avoir d'une part le rôle du porteur du symptôme, de celui qui est en échec ou qui va mal aux yeux des intervenants, et d'autre part le rôle important de traducteur, de celui qui est langagièrement plus compétent que ses parents et surtout que nous-mêmes. Cette position paradoxale de malade ou d'élève en échec scolaire et d'expert de la langue pour tous les adultes de référence va parasiter et empêcher tout échange significatif au sujet du problème à l'origine de la rencontre. Le paradoxe d'être un fils ou une fille détenant un savoir langagier supérieur à celui des interlocuteurs adultes *place tous les adultes dans une situation de dépendance humiliante à l'égard de l'enfant*, qui empêche les parents d'exercer toute forme d'encadrement, de protection et d'autorité parentale, et les intervenants d'être professionnellement crédibles. Et je saute à pieds joints sur l'inanité de la capacité de traduire des enfants qui ne peut évidemment générer que des malentendus ! Notre modèle d'accueil nous met tous, professionnels et usagers migrants, dans une situation inacceptable. Mais nous seuls, professionnels et citoyens à part entière, pouvons refuser

d'être obligés de continuer à commettre cette erreur déontologique pathogène !

L'objectif déclaré de la rencontre entre familles migrantes et professionnels est celui de créer un lien de confiance et de pouvoir parler ensemble – entre adultes - de l'évolution des enfants biculturels, en bonne santé ou malades, qui changent de monde et de langue quatre fois par jour.

Pour construire une alliance significative et opératoire, les parents ont besoin de savoir qui est leur interlocuteur. Le titre professionnel n'est pas suffisant pour créer un lien avec les usagers migrants : notre titre n'a généralement pas de représentation dans les autres cultures : le psychiatre ou neuropsychiatre, l'assistant social ou socio-éducatif, le psychologue cognitiviste ou le psychopédagogue, le logopédiste et même l'enseignant Harnos 2012... sont vides de sens et donc inquiétants, d'autant plus que nous nous exprimons dans un langage codé que nous seuls comprenons.

Nous pouvons donc imaginer de revoir et de pratiquer notre travail de façon différente. Dans notre modèle, nous pensons que la présentation institutionnelle suffit à nous qualifier comme compétents. Mais pour la majorité des migrants, la compétence est une question d'âge, de genre, de place générationnelle et de rôle. Tous ces éléments doivent faire partie de *notre présentation personnelle initiale*. Dans les sociétés traditionnelles les transformations adviennent souvent dans des moments socialisés publics. Les rôles se reconnaissent dans les passages, *les passages* nous inscrivent dans les rôles, par ex. l'entrée à l'école, l'adolescence, l'âge de la citoyenneté, le mariage, la maternité etc. Si je suis passée par ces expériences, j'ai acquis un savoir *initiatique* : je peux alors recevoir et donner certaines paroles de façon crédible pour des personnes qui viennent de loin.

Il faut aussi savoir que le lieu de la rencontre et la façon dont nous occupons l'espace font partie de ce que l'on appelle le langage non-verbal avec lequel nous définissons d'emblée la relation à l'Autre. Il n'est pas facile pour une famille migrante, parfois précarisée et assistée, d'être convoquée dans un service parce que l'un de ses membres est « déviant », par exemple un enfant qui n'apprend pas à parler ou à lire, ou qui manifeste des troubles du comportement. L'asymétrie entre l'enseignant, le spécialiste, le travailleur social ou le soignant et l'étranger est totale. Cette difficulté naît déjà sur le territoire même de la rencontre qui symbolise cette asymétrie, parce que nous en sommes les maîtres ou les gestionnaires, comme nous maîtrisons tous les mots pour exprimer la façon de penser, de faire et de dire du pays dans lequel ils ont atterri. Le cadre ou *contenant* de la rencontre entre familles migrantes et professionnels va en déterminer le *contenu*. Il est donc souhaitable que les lieux de rencontre interculturelle, donc l'école tout particulièrement, reflètent les références aux appartenances culturelles diverses de notre population et se dote de la collaboration institutionnalisée de médiateurs linguistico-culturels certifiés.

Mais revenons à la rencontre elle-même. Avant d'interroger et d'investiguer pour remplir nos protocoles d'anamnèse ou nos fiches scolaires, je suggère de *prendre le temps d'accueillir et de nous présenter* aussi bien personnellement que professionnellement. Il est légitime que des éléments autobiographiques résonnent en tant qu'*expérience des cycles de vie* : cela amorce le désir de dialoguer, même si nous sommes conscients que le vécu de nos passages respectifs est différent. En accompagnant nos paroles d'un schéma que les enfants observent toujours avec grande attention, nous pouvons nous situer dans un tableau générationnel. Notre propre génogramme comme outil de lien et espace virtuel d'histoire de vie ne doit pas nécessairement être « international » : dans

*le champ*⁰⁷ de notre présentation apparaîtront certainement le genre, notre place dans les générations et la fratrie, notre état civil et nos enfants, notre famille élargie, nos langues, nos patois et les religions de nos groupes d'appartenance, les changements des lieux de vie, les séparations, nos morts. Dans le but d'offrir un miroir aussi riche que possible il est souhaitable de signaler certains faits ou éléments qui n'apparaîtront peut-être pas dans notre contexte helvétique protégé, comme d'autres appartenances nationales ou ethniques, les frontières traversées, les membres de la famille dispersés, les disparus, les guerres, les fuites, l'impossible retour au pays d'origine, la perte de la citoyenneté et de la langue maternelle, les atteintes aux rôles familiaux, sociaux et civils, l'hybridation et les métissages, les familles pluriculturelles, plurilingues, pluri-religieuses...

Dans mon expérience, cette offre initiale de *paroles précieuses* (Godelier) du professionnel transmises par l'interprète communautaire a toujours été suivie d'une narration en miroir de la famille, beaucoup plus riche que les habituelles réponses stéréotypées à nos questionnaires. C'est l'émergence de la *réciprocité* et d'un *processus de résilience* possible. La description de notre rôle ici et maintenant fait une place à nos représentations respectives de la collaboration entre la famille et nous, les professionnels de l'enfance. Cet *échange inhabituellement équilibré* devient souvent une *découverte révélatrice*, troublante et déstabilisante pour nous qui avons été formatés à être des *miroirs* opaques dans la relation professionnelle (comme dirait Lacan). Je pense au contraire que notre travail est aussi de nous approcher des Autres, d'établir des proximités contrairement au maintien de la distance comme le prône une compréhension primaire de la théorie psychanalytique. Cet échange redonne de la dignité et remobilise les compétences de chacun pour ouvrir le chemin de la transmission des savoirs familiaux et de la maîtrise des nouveaux

⁰⁷ Terme de la Gestalt thérapie qui signifie l'espace virtuel suscité par nos paroles.

savoirs sociaux et scolaires chez les enfants de migrants et leurs familles.

Le temps des entretiens avec les familles migrantes est souvent long, deux à trois fois plus long que nos monologues habituels car tous les interlocuteurs y prennent part grâce à l'interprète. C'est souvent pour la première fois que les enfants entendent leur langue maternelle transiter avec toutes ses valences affectives et cognitives de la bouche de leurs parents aux oreilles d'un soignant ou d'un référent psychopédagogique et vice-versa. Grâce à l'interprète, ils entendent le dialogue qui les concerne exprimé dans les deux langues. *C'est le début de la construction de l'estime de leur identité biculturelle dans la société d'accueil, le premier vrai pas vers l'intégration proprement dite et vers une vraie prévention des pathologies de la honte.*

Comme cela arrive dans la grande majorité des situations, l'identité assignée aux migrants par notre environnement social ne correspond pas à leur identité réelle qui est constituée d'appartenances multiples, comme le dit Maalouf dans son livre si important, *Les identités meurtrières*. Au migrant, qui a perdu celles de la langue, de la famille, du citoyen, est affublée celle de malade, de borné, d'analphabète, de profiteur et de délinquant potentiel. Comme le dit le Dr Ciola, psychiatre co-fondateur d'Appartenances, notre société n'offre pas de symboles visibles d'appartenances multiples. Nous faisons des associations catégoriques, par exemple «drogue» égal «Nigérian ou Kosovar», «vol» égal «Rom», ou «musulman» égal «terroriste arabe». Ce que la vox *populi* nationale dit d'eux s'inscrit dans leur propre narration au point de la remplacer et de générer souvent des comportements inadéquats pour s'en débarrasser ou pour la confirmer. Nous devons donc essayer d'éviter le piège de la pensée rigide et ne pas appliquer des étiquettes indécollables. Vous comprenez aisément comment, avec l'aide de l'interprète, nous pouvons complexifier notre rencontre «à propos d'un problème» en

le situant dans l'histoire du déracinement et en mettant des mots sur la souffrance et la préoccupation principale de la famille. Si nous ne les reconnaissons pas préalablement, il nous sera bien difficile de comprendre l'origine des manifestations somatiques, psychiques, comportementales et langagières des enfants et d'y remédier. Parfois les prises-en-charge marchent en dépit de l'absence de lien avec les familles, mais c'est souvent au prix d'un éloignement croissant entre les enfants et leurs parents ainsi que de la rigidification et chronicisation de symptômes dépressif chez ces derniers.

Grâce à l'interprète formé, nous pouvons aussi restituer aux parents des paroles complexes qui attestent qu'ils ont été écoutés et que la difficulté du parcours migratoire dans une société gérée selon un modèle assimilationniste est immense. La restitution de notre compréhension de leur première narration est une des étapes du processus de reconstruction de l'auto estime et de légitimation de l'autorité parentale. *C'est un moment capital pour les enfants qui entendent et voient leurs parents explicitement qualifiés par les représentants institutionnels.*

Dans la mesure où nous sommes les interlocuteurs institutionnels des familles, nous pouvons mettre nos compétences au service d'une meilleure relation entre la famille et les services. Grâce aux interprètes communautaires, le partage des narrations et préoccupations réciproques en présence des enfants provoque la transformation de l'identité parentale. À la place de l'identité assignée de «parents nuls, bornés et profiteurs» surgit celle d'interlocuteurs, de partenaires présents et compétents dans la tâche commune et partagée de trouver comment réactiver le développement psycho-affectif et les processus d'apprentissage paralysés chez les enfants. Dans mon expérience, ces rencontres narratives, comme les nomme Ciola, ont généralement provoqué le déblocage des symptômes et permis ensuite aux différents professionnels concernés de construire

avec les familles les projets psychopédagogiques pour soigner ou combler les retards acquis.

Comme le dit encore Maalouf, les langues ont la particularité merveilleuse d'être à la fois un facteur d'identité et un outil de communication. Si, dans la rencontre avec les familles, nous ne pouvons pas nous en servir, les possibilités de changement véhiculées par la narration nous sont interdites. Comme je le suggère dans mon dernier livre *Les humiliations de l'exil*, nous devons nous battre contre l'humiliation générée entre autre par le nombre limité d'interprètes formés, certifiés et payés par l'État et les cabinets privés pour éviter la pathologisation souvent irréversible des symptômes manifestés par les enfants de migrants. Ces symptômes relationnels et linguistiques constituent un appel, des SOS envoyés par les enfants aux spécialistes de l'école, du langage, de la communication et des relations qui nous sollicitent à affronter l'humiliation réciproque, celle de la famille et des professionnels, de ne pas pouvoir échanger dans le respect total des interlocuteurs, eux comme nous. À partir de la restauration de l'estime parentale, il semble évident que l'accès à la parole, à la verbalisation, passe par la langue maternelle. La langue est toujours médiatisée par la mère : comme le disent l'OFSP et la CDIP, soutenir et enrichir la langue maternelle comme contenant langagier pour toutes les autres langues est un présupposé qui doit permettre à tous les professionnels qui se soucient de la bonne intégration des enfants de migrants et de donner libre cours à leurs compétences et à leur créativité. ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

Articles publiés depuis 1989 dans les livres et revues spécialisées telles que :

Parole d'Or, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômées (ARLD)

Tranel, Neuchâtel

Chemin Faisant..., Revue de l'ANCMPP (France)

Les langues et leurs images, LEP IRDP AELPL, Neuchâtel

Culture, scuola, società, Edizioni CR, Verona, Italie

L'adolescence, identité chrysalide, l'Harmattan

Actes du Colloque CLUSE, Neuchâtel.

Bulletin Suisse de linguistique appliquée

Atti del secondo convegno europeo *Equality in Education*, Verona, Italia

école, idee per l'educazione n° 72 novembre, Torino, Italia

Langages et Pratiques, Revue de l'ARLD

Psychologie et Éducation, Revue de l'AFPS, France

La mediazione culturale tra l'estraneo e il familiare, Franco Angeli, Milano

Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie, Vita e Pensiero, Milano.

L'accompagnement professionnel à la lumière des enjeux de diversité

Florence Pirard
Chargée de cours, Université de Liège

LA PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS COMME COMPOSANTE D'UNE QUALITÉ EFFECTIVE D'ACCUEIL

On pourrait dire, en paraphrasant St Just, que la prise en compte des diversités est une idée neuve dans le monde des institutions éducatives pour jeunes enfants (EAJE) et apparaît de plus en plus sur la scène internationale comme une nécessité. En témoignent, entre autres, les recommandations du Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants (Balageur, Mestre, Penn, 1991; 1996), du plaidoyer d'Enfants d'Europe (2008), des rapports « Petite Enfance et grands Défis » de l'OCDE (2001, 2006, 2012) et surtout les travaux des réseaux DECET⁰¹ et ISSA⁰². On peut citer encore, parmi les publications spécialisées traitant de l'éducation des jeunes enfants, l'ouvrage-phare de M. Vandenbroeck « Éduquer nos enfants à la diversité » (2005). Il se propose de sensibiliser les professionnel-le-s à l'importance d'assurer des conditions d'accueil prenant en compte tant la diversité socio-économique et culturelle des familles que celle d'appartenances multiples. Dans la même orientation, on trouvera les ouvrages de C. Preissing, P. Wagner (2006), G. Favaro, S. Mantovani et T. Musatti (2008), M. Mony (2011). En 2010, S. Rayna a coordonné un dossier spécial rapportant des expériences internationales qu'elle tient pour des références en matière de « qualité, d'équité, de diversité ». Nous avons nous-mêmes participé

à une recherche européenne dénommée « Erato », soutenue financièrement par la Fondation B.Van Leer et coordonnée par l'EADAP à Athènes. Elle a débouché sur la production d'un guide professionnel promouvant l'analyse de pratiques qui tiennent compte des diversités (EADAP, 2011).

De l'examen de cette littérature qui est loin d'être exhaustive, il ressort clairement que, dans l'état actuel des choses, l'amélioration d'une qualité de l'accueil dépend pour une bonne part d'une prise en compte des diversités. Celles-ci sont devenues un enjeu majeur que chaque pays, chaque région, chaque localité compétente en matière de politique de l'enfance se doivent d'intégrer et de traiter dans les documents de référence ainsi que dans les programmes de formation initiale et continue. Ce qui implique, ceci dit, la mise en place de conditions propices à une réflexion professionnelle inscrite dans la durée et portant sur les réalités locales. Il s'agit de penser la prise en compte des diversités non comme un paramètre supplémentaire des politiques de l'enfance mais comme une dimension consubstantielle à celle de qualité. À l'encontre des conceptions normatives de la qualité en réponse à des visées de standardisation, il est question ici de reconnaître l'importance d'une co-construction contextualisée qui s'appuie sur les savoirs disciplinaires et les points de vue divergents, voire contradictoires de différents

⁰¹ Diversity in Early Childhood Education and Training – Respect de la diversité dans l'éducation de la Petite Enfance et la formation, www.decet.org

⁰² International Step by Step Association (ISSA), www.issa.nl

acteurs (Dahlberg et Moss; Dahlberg, Moss, Pence, 2011). Il s'agit aussi de privilégier le développement d'une qualité effective qui tienne compte de la pluralité et de l'instabilité de certaines normes éducatives dont les significations sont à reconstruire et à construire sans cesse et en contexte (Pirard, 2007, 2009, 2010, 2011a).

LA PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS DANS L'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS

Prendre en compte les diversités dans l'EAJE signifie principalement développer une approche interculturelle, un accueil sans stéréotype de genre, une inclusion sociale, une inclusion des enfants en situation de handicap, reconnaître la diversité des modèles familiaux avec leurs caractéristiques propres ainsi que les langues pratiquées par les enfants et leurs familles⁰³. Toutes ces nouvelles exigences, dans nos sociétés en profonde transformation, interpellent aussi bien les professionnel-le-s des EAJE que les responsables politiques aux différents niveaux de responsabilité et de pouvoir.

LES DIVERSITÉS : LES IDENTIFIER POUR LES PRENDRE EN COMPTE

Les diversités ne sont pas toujours perceptibles d'entrée de jeu. Dans des micro-situations du quotidien, particulièrement là où elles sont souvent le moins attendues, elles risquent de passer inaperçues. À d'autres moments, quand elles sont remarquées, elles font l'objet d'interprétations multiples. D'où la nécessité d'un travail d'accompagnement professionnel dans les EAJE qui aura pour objectif primordial d'identifier les diversités en contexte, en évitant les effets de stigmatisation et ce, en tout lieu et pour tous-tes les professionnel-le-s surtout ceux ou celles qui ne se sentent pas concerné-e-s par cette question. Comme ceux qui prétendent, par exemple :

« nous, en milieu rural... »; « dans notre crèche, ce n'est pas comme dans telle autre où sont accueillies des familles de 16 nationalités...⁰⁴ ». Ce type de réflexions montre que dans certains contextes où les diversités semblent moins visibles, il est plus difficile de les identifier et d'en faire un objet de préoccupation professionnelle. Il n'en reste pas moins que cette identification s'impose dans tous les lieux d'accueil de la Petite Enfance, qu'ils soient organisés à domicile ou en collectivité, qu'ils soient implantés en milieu rural ou urbain, dans un quartier populaire ou non, multiculturel ou non.

Reconnaître les diversités signifie que l'on place l'altérité au fondement des relations humaines : l'autre différent de soi s'inscrit dans une histoire singulière qu'il importe de prendre en compte notamment par une qualité d'écoute et un dialogue permanent. Cette conception de la diversité se démarque d'autres qui considèrent la diversité comme une qualité en soi, aboutissant de la sorte à une position de principe relativiste pour laquelle toutes les pratiques mises en œuvre dans les lieux d'accueil sont forcément bonnes et adaptées au contexte.

LES DIVERSITÉS DANS LE TRAVAIL AVEC DE JEUNES ENFANTS ET LEURS FAMILLES : INTERROGER LE SENS DU PROJET ÉDUCATIF

Si l'on considère qu'un enfant n'est pas l'autre, que chaque famille accueillie est singulière, il importe de reconnaître ces singularités dans un accueil individualisé et différencié qui se démarque des pratiques collectives du passé. Il commence dès les premiers instants de la rencontre avec les familles (période dite de familiarisation⁰⁵) par une attention qui se traduit par une écoute et l'accueil de l'autre dans son histoire, son cheminement, ses attentes, ses appréhensions. Il doit prendre le pas sur les nombreuses

informations administratives relatives à l'inscription et sur les détails du projet éducatif : ils ne font pas nécessairement sens à de futurs parents et risquent au contraire d'ignorer leurs préoccupations premières et d'aller à l'encontre des prémisses d'un dialogue. Au-delà de la période de familiarisation, cet accueil se doit de maintenir une qualité d'écoute jour après jour, de décoder les signes et manifestations souvent discrètes de demandes particulières ou de besoins spécifiques au niveau des enfants et plus largement de leurs familles. Une attention particulière est à porter aux inévitables désaccords qui, selon la manière dont ils seront pris en compte, peuvent faire l'objet de conflits larvés dont l'enfant subira inévitablement les effets ou déboucheront sur un travail de recherche commune de pistes susceptibles non seulement d'améliorer la situation présente, mais aussi de contribuer à un mieux-être pour chacun des enfants. Il faudra mettre en place tout au long de son séjour les conditions d'une continuité entre ce que le jeune enfant vit chez lui et ce qu'il vit dans le lieu d'accueil, sans jamais perdre de vue que les désaccords peuvent être discutés, travaillés à partir des ressources de chacun, à savoir pour l'enfant la capacité à exprimer, dès son plus jeune âge, ses sentiments, ses préférences et ses besoins spécifiques ; pour les parents, la connaissance qu'ils ont de ce dernier et pour les professionnel-le-s, leur compétence dans la gestion de l'accueil de jeunes enfants en dehors de la famille.

Une telle manière d'accueillir le jeune enfant et sa famille dans une relation triangulaire (Pirard, 2011b) se démarque de deux types de démarches fréquemment rencontrées. La première qu'on pourrait qualifier de démarche « assimilatrice » attend des familles qu'elles s'adaptent aux principes éducatifs explicités dans le projet de l'institution EAJE. Le second type, les démarches « d'accommodation », conduit les professionnel-le-s à prendre à leur compte les demandes des familles sans analyser leur pertinence dans le lieu d'accueil pour l'enfant

et le groupe. Dans ce cas, il n'y a pas non plus de discussion, ni de confrontation de points de vue sur ce qui semble le mieux pour « cet enfant-là » dans un contexte donné et au regard des savoirs utiles en la matière (Camus, Dethier, Pirard, sous presse). La démarche préconisée ici montre l'importance de reconnaître les désaccords comme des occasions d'un travail commun, d'une coéducation (Rayna, Scheu, Rubio, 2010) et d'une recherche d'ajustements des pratiques éducatives dans une dynamique de projet évolutive.

LA PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS : UNE DÉMARCHE PROFESSIONNELLE

Se décentrer sur les préoccupations et les demandes de l'autre, prendre en compte ses besoins en prenant conscience des risques de projection ne va pas de soi, surtout dans un travail avec de jeunes enfants par essence routinier et confrontant les professionnel-le-s à des événements chargés émotionnellement, qui leur font « résonance » (Bosse Platière et al. 2011). En effet comme le souligne Dethier (2012, 50-51), nombreuses sont les situations en milieux d'accueil qui « ravivent chez l'adulte lui-même des vécus personnels, affectivement connotés, liés à son expérience de parent, ou plus encore à sa propre expérience d'enfant. Cela se fait le plus souvent de façon inconsciente ». Pour l'auteure, ces vécus anciens sont tellement intégrés qu'ils entraînent une sorte « d'évidence » traduite en « prescrits » éducatifs qui semblent aller de soi. Et qui, lorsqu'ils sont mis en cause, donnent souvent lieu à des rationalisations formulées avec conviction. L'auteure, toujours elle, donne l'exemple d'une accueillante outrée à l'idée que l'on puisse laisser un jeune enfant porter la main à la nourriture (dans le cas présent, l'enfant ne mangeait pas encore avec l'aide d'une cuillère mais se montrait vivement intéressé à toucher ce qui se trouvait dans son assiette) : « Comment ça, poigner dans sa nourriture?... On ne va quand même pas le laisser faire ça! Il va en mettre partout! Et puis, c'est contraire à l'hygiène! D'ailleurs les parents n'apprécie-

⁰³ Nous renvoyons aux différentes contributions de cet ouvrage.
⁰⁴ Des familles qui parlent 150 langues différentes diraient les genevois.
⁰⁵ A ne pas confondre avec une procédure d'adaptation.

raient pas! ... Et les autres, ils vont tous faire la même chose... ». En l'occurrence, il s'est avéré que l'accueillante avait grandi dans une famille où la propreté était survalorisée et qu'elle l'avait vécue, enfant, comme une sorte de « condition d'amour » auprès de ses propres parents. Cet exemple, comme beaucoup d'autres, montre combien des vécus personnels et anciens suscitent des réactions émotionnelles fortes chez l'adulte : tantôt ils prolongent en quelque sorte son expérience propre (répétition), tantôt ils conduisent à attribuer à l'autre des éprouvés ou des intentions qui lui sont étrangers (projection) ou encore ils s'efforcent d'apporter une solution à une difficulté qui n'est pas rencontrée par l'enfant (réparation) (Dethier, 2012). Le même type de phénomène de résonance interne peut marquer les relations professionnel-le-s-parents ainsi que celles des professionnel-le-s entre eux (elles) (Mellier, 2000).

On mesure ici l'importance de dépasser les jugements premiers, de faire exprimer les ressentis, de travailler les projections possibles, de confronter les différentes manières de percevoir et de comprendre une situation : toutes choses qui appellent un accompagnement professionnel indispensable à la mobilisation des savoirs appropriés, au partage d'observations régulières écrites et/ou filmées ainsi qu'à l'analyse des pratiques. Toutes ces démarches peuvent alors générer des ajustements de pratiques adaptés à la singularité des situations rencontrées sur le terrain.

Notons qu'une prise en compte des diversités postule une réflexion sur la place donnée dans les démarches professionnelles tant à l'expression des enfants dès leur plus jeune âge qu'au point de vue des parents. Ceci en reconnaissant les spécificités des fonctions parentales et professionnelles (Bosse Platière et al., 2011) qui ont à s'articuler et non à se compléter (Giampino, 2011).

POUR UN ACCOMPAGNEMENT INTERACTIF QUI RECONNAÎT AUX FAMILLES UNE JUSTE PLACE

Accueillir chaque enfant dans sa singularité et intégrer le point de vue des familles dans le travail éducatif quotidien sans confusion de rôles font aujourd'hui partie intégrante des démarches professionnelles et constituent des défis majeurs pour l'accompagnement.

Nous retiendrons avec Giampino (2011) qu'il n'y a pas lieu « *de laisser une place aux parents* », mais qu'il est plutôt du ressort des professionnel-le-s « *de se faire progressivement une place auprès des parents et des enfants* » en reconnaissant leurs liens de filiation. Cela commence dès les premiers contacts et se poursuit au jour le jour.

Nous retenons aussi l'idée qu'il ne s'agit pas de faire preuve de tolérance à l'égard de certaines pratiques familiales (Preissing, Wagner, 2006), de tolérer ce qui dévie de la norme, mais plutôt de remettre en question « les normes qui créent la déviance » (Vandenbroeck, 2005, 2009, 2010). Cette remise en question ne signifie pas selon nous le rejet systématique de toutes normes dans le travail éducatif avec de jeunes enfants. Elle conduit plutôt à prendre conscience des effets de normes que pourrait créer à certains moments ce qui est considéré comme de la déviance. Ainsi par exemple, le fait qu'un enfant dort à la maison dans la chambre de ses parents pourra-t-il être pris en compte comme un élément de son histoire qui nécessitera peut-être des aménagements des conditions d'endormissement et de repos ou sera-t-il considéré comme une pratique non conforme aux attendus professionnels ? Comment réagissent les professionnel-le-s face aux pratiques de certaines familles qui vont à l'encontre d'une liberté de mouvements pour les jeunes enfants ? Comment maintenir un dialogue et une recherche de conditions éducatives ajustées en toutes circonstances, en particulier quand des différends semblent opposer de prime abord les protagonistes ?

Travailler la diversité suppose que l'on s'interroge sur la pertinence des cadres institutionnels établis et que l'on soit de la sorte amené à les repenser. Cela nécessite des démarches d'accompagnement professionnel qui peuvent prendre différentes formes et s'inscrire dans des référents théoriques multiples : analyse de la pratique in situ, intervention, supervision individuelle, d'équipe ou en réseau, etc. D'habitude, ces démarches s'organisent principalement à partir de discours sur les pratiques exprimés par les professionnel-le-s dans un « espace protégé » de formation (Bourgeois, 1996). Elles peuvent aussi s'inscrire dans des dispositifs intégrés dans les situations éducatives quotidiennes. Dans tous les cas, il s'agira de trouver une réponse à plusieurs questions : la réflexion exclusive entre professionnel-le-s ne risque-t-elle pas de passer sous silence la voix des enfants et des familles, de cultiver « le travail sur... », « le travail pour... » au détriment du « travail avec » (Rayna, Scheu, Rubio, 2009) ? Le discours sur les pratiques est-il suffisant pour analyser leur adéquation aux enfants et aux familles accueillies ? L'espace-temps de réflexion permet-il un travail inscrit dans la durée, malgré les aléas du quotidien, de façon à permettre un travail sur soi dans la prise en compte de l'autre ? Le dispositif favorise-t-il une réflexion partagée avec l'ensemble des acteurs tout en permettant des implications différentes ? Ne privilégie-t-il pas les personnes volontaires déjà engagées dans une réflexion sur la diversité par rapport aux personnes peu sensibles, voire réfractaires à celle-ci ?

Tout en reconnaissant l'importance des réflexions entre professionnel-le-s, l'analyse de dispositifs d'accompagnement en Fédération Wallonie-Bruxelles⁰⁶ a montré la difficulté de travailler ces questions portant sur le travail éducatif avec les familles encore empreintes de préjugés (ex. : discours sur la déresponsabilisation des parents, sur le manque

de respect à l'égard des professionnel-le-s, etc.). Dans les débats, les professionnel-le-s risquent de se renforcer mutuellement dans leurs interprétations des attitudes des familles sans tenir compte suffisamment des situations précises que vivent ces dernières. Ils (elles) risquent aussi de renforcer des rapports de forces qui vont à l'encontre de l'esprit de rencontre autour de l'enfant.

On mesure ici toute l'importance de la compétence du tiers accompagnant qui doit être capable d'interpeller les uns et les autres sur le fondement des jugements exprimés et de favoriser la formulation d'interprétations qui prennent en compte les particularités de chaque enfant, de chaque famille. L'analyse de ces situations doit l'amener à interroger l'organisation des conditions d'accueil : l'aménagement de l'espace, les modalités de communication, l'organisation de la vie quotidienne, les attitudes professionnelles favorisent-ils l'ouverture et le dialogue quotidien entre professionnel-le-s et familles à propos de l'enfant ? Rendent-ils possible des échanges entre les familles elles-mêmes sur des questions liées à l'accueil de leur enfant ?

Les réponses à ces questions dépendent d'ajustements des pratiques dont les professionnel-le-s, y compris l'accompagnant, devront évaluer les effets en fonction de critères dont les significations deviennent davantage partagées. La mise en place de conditions qui favorisent le dialogue autour de l'enfant et ce malgré des points de vue parfois radicalement différents entre professionnel-le-s et familles, demande des rencontres qui, après analyse avec l'aide d'un tiers compétent, se révèlent non seulement possibles, mais bénéfiques pour tous. En effet de telles rencontres avec les familles profitent à l'enfant dont les conditions d'accueil sont pensées et ajustées en fonction de ses besoins particuliers. Elles

⁰⁶ Notons qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, la valorisation d'une ouverture aux familles dans les lieux d'accueil de la Petite Enfance est relativement récente (Camus, Dethier, Pirard, sous presse).

peuvent aussi être bénéfiques au groupe d'enfants car très souvent l'ajustement décidé pour l'un d'entre eux améliore les conditions d'accueil des autres. Ces rencontres sont indispensables aux familles qui se sentent entendues dans leurs préoccupations par les professionnel-le-s et soutenues dans leur fonction parentale. Enfin, elles contribuent aux remises en question par les professionnel-le-s de leurs convictions et sentiments de maîtrise, elles développent leur capacité de décentration et d'analyse de situations souvent complexes, elles leur apprennent à se mettre en projet et en recherche ensemble ainsi qu'à faire évoluer leurs pratiques sans être nécessairement assurées à l'avance du résultat.

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter cinq axes essentiels de l'accompagnement professionnel dans le domaine de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Bien que de portée plus générale, ils nous paraissent aujourd'hui essentiels à tout travail de prise en compte des diversités dans l'EAJE.

a) Valoriser la création d'un cadre de référence commun

La notion de curriculum pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (appelé «référentiel» en Fédération Wallonie-Bruxelles) fait toujours débat sur la scène internationale (Rayna, 2009). Certains le réduisent à un outil fédérateur susceptible d'harmoniser les orientations éducatives à travers les services d'une région, voire d'un pays. D'autres craignent, en référence aux programmes scolaires, une fonction trop didactique et prescriptive qui irait à l'encontre d'une approche contextualisée de la qualité d'accueil centrée sur les besoins des jeunes enfants. Nous pensons pour notre part qu'un tel cadre de référence permet d'ancrer les pratiques dans des références pertinentes, appuyées sur des savoirs pluridisciplinaires et des valeurs démocratiques. Ce cadre de référence élaboré de manière participative donne des repères clairs et officiels qui font place à la diversité dans ses diverses formes et auxquels les profession-

nel-le-s peuvent faire appel pour élaborer leur projet éducatif (Pirard, 2009; Pirard, 2011). Largement diffusé, ce cadre de référence constitue un point d'appui pour les opérateurs de formation initiale et continuée dans le champ de l'accueil de l'enfance. Couplé à des dispositifs d'accompagnement et loin d'être un vecteur de normalisation, il peut constituer un outil de professionnalisation de l'accueil incitant à un ajustement des conditions éducatives mises en œuvre grâce au développement de la réflexivité professionnelle.

b) Inscrire l'accompagnement des accueillant(e)s dans la durée

À partir des références officielles interrogées à la lumière des situations de vie quotidiennes, les dispositifs d'accompagnement doivent s'inscrire dans la durée: cette condition est indispensable pour transformer progressivement les pratiques et co-construire peu à peu une signification partagée de la notion de diversités et située au-delà des stéréotypes habituels. Comme les études le soulignent (Urban et al. 2011), les actions ponctuelles et de courte durée dans le secteur de l'enfance restent sans effet à moyen et long terme. Ceci est particulièrement vrai pour celles qui portent sur la prise en compte des diversités comme l'identification de micro-situations où les valeurs de uns s'opposent aux valeurs des autres, où les pratiques des uns remettent en question les pratiques des autres qu'ils soient professionnel-le-s ou parents. Seul un accompagnement professionnel inscrit dans la durée peut soutenir un processus de remise en question professionnelle (qu'il ne faut pas confondre avec des remises en cause personnelles).

Lorsqu'il s'inscrit dans des dynamiques sociales participatives, l'accompagnement professionnel débouche sur l'analyse partagée de ce qui rassemble et de ce qui oppose ainsi que sur la recherche de pistes d'action qui apparaissent souvent comme une voie alternative aux actions privilégiées initialement

par les uns ou les autres. Il ouvre de la sorte «une troisième voie» davantage ajustée à la singularité de la situation. Il autorise aussi l'analyse partagée des effets des actions mises en œuvre et leur évaluation régulatrice qui conditionnent la transformation non seulement des pratiques, mais surtout de leurs fondements. Ce type d'accompagnement permet en outre d'apprendre à partir de l'agir quotidien là où le sens des savoirs et leur pertinence sont questionnés. Participant d'une culture de la professionnalisation (Barbier, 2005; Pirard, Barbier, 2012), il suppose la possible transformation conjointe des actions (pour des pratiques éducatives qui reconnaissent les diversités) et des acteurs (davantage sensibles aux enjeux des diversités), sans que l'on puisse préjuger au départ ni de la portée, ni de la nature des résultats.

c) Intégrer une réflexion sur les pratiques éducatives à l'analyse de l'accessibilité des services

Les dispositifs d'accompagnement, la plupart du temps, amènent les professionnel-le-s à interroger les effets de leurs pratiques sur les enfants, les familles ou eux (elles-) mêmes et beaucoup plus rarement à se demander à qui profitent in fine les actions mises en œuvre et qui ne pourra en bénéficier faute d'être véritablement accueilli. Quand ils visent à mieux prendre en compte les diversités, ces dispositifs devraient traiter simultanément des conditions d'accueil pour tous et des enjeux d'accessibilité des services, spécialement dans un contexte général de pénurie de places. Dans cette optique, mener une politique des inscriptions qui fait leur place aux familles trop souvent exclues (familles monoparentales, à la recherche d'un emploi, issues de l'immigration, en situation de pauvreté ou de handicap) engage en même temps à assurer l'adéquation des conditions d'accueil pour tous avec la prise en compte de certaines particularités.

L'ensemble de ces démarches n'est pas simple et il faut s'attendre à des contradictions entre les visées

sociales et les objectifs psychopédagogiques. En l'occurrence, «il ne suffit pas d'ouvrir la porte», mais il faut s'interroger notamment sur les manières d'assurer la continuité dans l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille même quand celle-ci est engagée dans un parcours d'insertion socio-professionnelle ou vit dans des situations précaires. Ceci conduit aussi à revoir la mise en œuvre d'un projet éducatif dont les principes peuvent être remis en question par les demandes de certaines familles (ex.: liberté de mouvement, respect du rythme dans le contrôle des sphincters, etc.) sans jamais perdre de vue les fondements liés aux savoirs acquis sur le jeune enfant et sa construction psychique (Bosse Platière et al. 2011).

d) Développer les pratiques de documentation

On entend par «documentation» l'ensemble des moyens (observations écrites, audio, photos, vidéo) qui permettent de conserver une trace des événements quotidiens dans l'EAJE et rendent possible une recherche ainsi qu'une analyse partagée des effets des actions mises en œuvre avec les enfants, les familles et les professionnel-le-s en vue d'ajustements éventuels (EADAP, 2011).

La démarche de documentation ne prend son sens que dans la mesure où elle s'intègre dans l'organisation du travail qui soutient la dynamique du projet éducatif. Elle permet une réflexion sur les significations possibles des pratiques éducatives quotidiennes et ne peut être réduite à des illustrations qui, porteuses d'un sens à un moment donné de l'histoire d'une équipe, deviennent obsolètes avec le temps. Par exemple, le mur des familles peut être considéré comme une forme de documentation qui invite les professionnel-le-s à penser l'accueil des familles. Selon la manière dont cet outil sera conçu et géré dans le quotidien, il deviendra un support de dialogue avec les enfants et les familles ou un élément de décoration de la pièce, témoin d'une certaine velléité d'accueillir les diversités.

Fonder l'analyse des pratiques sur la documentation permet de dépasser les effets de discours, favorise des échanges de points de vue « argumentés » entre professionnel-le-s et un réel dialogue entre professionnel-le-s et familles centré sur l'enfant (Rinaldi, 2006; Gallardini, 2009; Picchio, Musatti, 2010; EADAP, 2011). Les familles elles-mêmes peuvent être impliquées dans l'interprétation de cette démarche de documentation qui contribue, de ce fait, à mieux prendre en compte les diversités.

e) Faire appel aux ressources externes

Quand l'accompagnement, cela arrive, se trouve assimilé à une sorte de soutien inconditionnel aux professionnels dans leur propre cheminement, il risque fort d'occulter l'importance que revêtent, dans les démarches de professionnalisation de l'accueil des jeunes enfants, la mobilisation et a fortiori la combinaison entre elles de références et de ressources externes. Qui contribuent à enrichir l'accompagnement lorsqu'elles s'intègrent à un dispositif cohérent et qui prend en compte des dynamiques interpersonnelles existantes. Ces ressources comprennent des publications professionnelles et scientifiques sur le sujet, des DVD et d'autres productions comme celles diffusées par le réseau DECET, mais aussi les apports de personnes ressources qui ont étudié la question. Mention spéciale doit être faite à propos des voyages d'étude et de leurs multiples avantages: ils donnent à comprendre comment d'autres professionnel-le-s ont pu traiter dans leur contexte particulier de la question des diversités; ils produisent chez les professionnel-le-s, sans fournir de solutions toutes faites, une décentration par rapport à leurs manières habituelles de penser l'accueil dans un contexte donné; ils suscitent une série de questions et permettent d'imaginer d'autres manières de concevoir l'accueil et de le réaliser. Ils peuvent à l'occasion provoquer des « chocs culturels » comme celui qu'ont éprouvé des professionnel-le-s de la région luxembourgeoise lors de voyages organisés à Gand dans le cadre d'une collaboration entre le VBJK en Flandre et l'Office de

la Naissance et de l'Enfance en Fédération Wallonie Bruxelles. Les pratiques impliquant les familles dans le lieu d'accueil ont provoqué leur étonnement et amené l'une d'entre elles à s'exclamer: « Ce n'est pas une crèche ! ». On comprend avec cette anecdote combien un tel voyage peut interpeller non seulement les pratiques éducatives, mais plus fondamentalement les manières de concevoir le métier et les missions des institutions d'éducation des jeunes enfants. Il constitue en outre une véritable ressource pour un travail d'accompagnement qui interroge ce qu'est une crèche aujourd'hui et ce que cela implique quant à l'identité professionnelle des praticien(ne)s. Ce qui est attendu d'un(e) professionnel(le) aujourd'hui n'est sans doute plus tout à fait ce qui le (la) caractérisait hier. Il (elle) a non seulement à maîtriser un nombre considérable de savoirs dans des domaines très variés, mais surtout à s'interroger sur la façon de les mobiliser en situation, de parvenir à les utiliser comme des ressources susceptibles d'éclairer la singularité des situations rencontrées tout en écoutant les enfants et les parents.

Un voyage à poursuivre... ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 225-243). Bruxelles: Peter Lang.

Pirard, F. (2009). Oser la qualité, un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset (dir.), *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la Petite Enfance* (p. 85-105). Toulouse: Eres.

Pirard, F. (2010). Pour une évaluation participative de la qualité d'accueil. Dans M.P. Thollon-Behar (dir.), *La qualité de l'accueil, quel défi aujourd'hui?* (p. 37-68). Toulouse: Eres.

Pirard, F. (2011). Guide méthodologique Erato. *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évoluer, innover – introduction*. Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, le Furet, p. 4-8 (guide traduit en anglais, italien, grec et croate).

Pirard, F. (2011a). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 255-268.

Pirard, F. (2011b). Développer des relations triangulaires enfants, professionnels, familles dans les services d'accueil: quel accompagnement? Dans E. Catarsi et J.P. Pourtois (dir.), *Éducation familiale et services pour l'enfance*, Vol. 2 (p. 101-105). Florence: Presses Universitaires de Florence.

Pirard, F.; Barbier, J.M. (2012). Accompaniment and quality of childcare services: the emergence of a culture of professionalization, *Early Years*, 32, 169-182.

Éduquer nos enfants à la diversité

Michel Vandenbroeck

Professeur en pédagogie de la famille, Département
du Travail Social, Université de Gand, Gent BE

L'orateur a souhaité une retranscription fidèle à ses propos.

J'ai commencé à faire ce travail sur la diversité à cause d'une situation dans la ville de Gand, où j'habite et où je travaille – dans la communauté néerlandophone de la Belgique – il y avait, il y a plus ou moins 20 ans de cela, une crèche dans une rue, un quartier très divers. Plus de la moitié de la population était d'origine turque, qui l'est toujours d'ailleurs. Cette crèche n'avait plus que 6 enfants, alors que dans toute la ville il y avait une pénurie de places en crèche, comme on le connaît dans la plupart des villes d'Europe, encore aujourd'hui. La Ville avait pris la décision de fermer cette crèche. Ensemble, avec une personne du service pédagogique de la Ville de Gand, nous nous sommes dit qu'il faudrait quand même comprendre ce qui se passe. Nous avons fait une enquête dans ce quartier très divers, grâce à l'aide du boulanger – car ce n'était pas facile d'avoir accès à toutes les familles avec des jeunes enfants dans le quartier – qui nous a introduit auprès des familles. On a découvert des choses très bizarres. D'abord, le personnel de la crèche disait que tout le monde était le bienvenu chez eux, alors que les familles du quartier nous faisaient comprendre – d'abord que beaucoup d'entre elles ne connaissaient pas la crèche – que pas mal de familles amenaient leur enfant 5 jours sur 7, du lundi matin jusqu'au vendredi soir, dans un lieu d'accueil jour et nuit, à 10 kilomètres de la ville, car ils avaient besoin d'un lieu de garde, alors qu'ils ne connaissaient pas la crèche. D'autres la connaissaient mais avait l'impression que ce n'était pas pour eux. Et la Ville avait l'impression

qu'il n'y avait pas de problème à fermer cette crèche car «ils» n'en ont pas besoin. Vous connaissez ce «ils», c'est ce «ils» dont les femmes ne travaillent pas car ce n'est pas dans leur culture, etc. À partir de là, on a commencé à faire des projets dans lesquels, tout d'abord, on a misé sur la diversité des professionnels, de l'insertion des professionnels issus de l'immigration dans les crèches, et d'ouverture à un public plus divers, plus large, et en même temps un accompagnement de l'équipe pendant plusieurs années – comme Florence l'a dit c'est souvent un travail de longue haleine – pour accueillir la diversité. Il ne suffit pas d'ouvrir la porte, il faut aussi penser «mais qu'est-ce qu'on va faire quand «ils» rentrent»? Avec leurs questions, auxquelles on n'avait pas encore réfléchi. On a fait des observations, de la documentation et on s'est rendu compte qu'il y a une question pédagogique très importante à laquelle on n'avait pas bien réfléchi. C'est cette question, lorsque l'enfant passe de la famille à la crèche, cet enfant se pose cette question – pour chacun de nous tous les jours – qui suis-je? est-ce que je peux être qui je suis?

C'est bien sûr dans ce passage de la famille à la crèche qu'on se rend compte de ses appartenances multiples. Ce concept d'appartenance multiple, pour moi, est central dans la réflexion autour de la diversité. Par exemple cet enfant, dans cette crèche, qu'on appelle l'enfant d'origine turque, mais l'enfant n'est pas seulement d'origine turque, il est beaucoup plus que cela. Cela veut dire que si l'on ne prend pas en compte son origine turque, on lui fait du tort.

Mais si on le réduit à cette origine, on lui fait autant de tort. C'est tout ça qui rend ce travail au quotidien très complexe car on parle de différence, on parle de diversité mais on ne parle pas tout à fait de ce qui fait que chacun de nous est différent de l'autre. Il y a une autre dimension. Ce n'est pas que la différence individuelle, ce n'est pas tout à fait dans le collectif non plus.

Dans le communautarisme – comme disent les Français, c'est une injure en français le communautarisme – on n'est pas tout à fait là-dedans non plus. Dans quoi est-ce qu'on est ? Entre les deux, dans ces appartenances multiples, dans ces appartenances qui changent – je suis néerlandophone de Belgique mais c'est vrai, quand je suis chez moi, je ne me rends pas compte, ce n'est qu'ici quand je dois parler dans une langue qui n'est pas la mienne, que je m'en rends beaucoup plus compte. Donc ces appartenances multiples qui changent, qui font qu'on n'est pas notre histoire. Il est beaucoup question d'histoire, c'est vrai que notre histoire fait un peu qui nous sommes mais on est aussi notre présent, ici et maintenant. Je ne suis pas le même ici que je suis à la maison, heureusement – bien que ma femme se plaint déjà... bref, je ne vais pas m'attarder parce qu'elle est dans la salle – on peut changer cette idée qu'il faut être unique et tomber ensemble avec soi-même, on joue des rôles différents, on a des appartenances multiples et on doit quand même laisser le choix aux familles de se dire quelles appartenances sont importantes et à quel moment.

Je n'oublierai jamais le moment, il y a maintenant 2 ou 3 ans, où à Bruxelles, dans une salle bien remplie, on avait un débat sur le multilinguisme – on en a parlé aujourd'hui aussi – où je prêchais pour valoriser la langue maternelle et à la dernière rangée, il y avait un homme d'origine nord-africaine qui avait la langue Berbère comme langue maternelle chez lui à la maison, qui s'est levé, qui était très fâché contre moi et qui m'a dit « Monsieur, est-ce que vous pensez

que les enfants ne sont pas dignes de Molière ? » J'avais vraiment la bouche bée. Bon, appartenances multiples, c'est-à-dire, on vit quand même dans un monde global, un monde de détraditionnalisations, on en est fiers souvent – ce ne sont plus les traditions qui démarquent les rôles que l'on peut jouer dans la société, que ce soit les rôles du genre homme/femme, on est dans cette détraditionnalisation qui nous donne plus de liberté.

Mais gardons ça en tête sans oublier les appartenances. On est dans cet entre-deux. Mais bien sûr, qui je suis ? Ce n'est pas seulement moi-même qui le détermine, c'est dans ce passage de la maison à la crèche, ou à l'école maternelle, qu'il y a ce miroir de la société. Je ne peux me construire, me comparer ou me confronter – c'est peut-être plus une confrontation qu'une comparaison – avec l'autre qui est différent. Si je suis né garçon, ça ne veut rien dire si je ne rencontre pas des gens qui ne le sont pas. Si je suis blanc, ça ne veut rien dire que jusqu'au moment où je rencontre des pères qui ne le sont pas. C'est dans la différence, aussi bien que dans la ressemblance, qu'on peut se construire.

Mais dans cette différence il y a bien sûr le miroir de l'autre, le miroir qui me reflète une image sur « est-ce que je peux être qui je suis ? » Qu'est-ce que ça veut dire d'être bilingue ? Est-ce que c'est vu comme un atout ? Ou est-ce que, tout à coup, je rencontre des gens qui le voient comme un déficit ? C'est là où on se construit, aussi cette image de soi. En même temps il y a cette autre question « est-ce que tu peux être qui tu es ? » et comment on va se mettre en rapport ? Dès le plus jeune âge, on voit que les enfants remarquent les différences, de couleurs de peau, de langue, de manière de s'habiller – pourquoi cette dame a un foulard – toutes ces différences, là il n'y a pas de problèmes, cela veut dire que les enfants sont très perspicaces, c'est ce qu'on veut qu'ils soient, mais on voit très vite que ça pose question.

Je me rappelle de cette scène en crèche, 2 enfants, 1 enfant de peau noire et un enfant de peau pâle, ils sont assis sur les toilettes, chez nous dans les crèches il n'y a pas de toilettes vraiment individuelles, on peut être à 2 ou 3 et bavarder – comme il y a 100 ans, pour des adultes cela existait aussi maintenant c'est terminé – mais les enfants peuvent encore le faire. Il y a cet enfant blanc qui prend un gant de toilette et qui frotte le genou de l'enfant noir et qui regarde le gant de toilette, tout étonné que le noir ne se soit pas enlevé. Il remarque cette différence, il nous pose une question, à nous éducateurs, nous adultes, il demande « mais qu'est-ce que ça veut dire cette différence ? moi quand j'ai les genoux noirs comme ça, ma maman me dit que je dois aller me laver » J'interprète maintenant cette question. Donc il y a eu toute une réunion d'équipe très intéressante avec cette question, comment expliquer à un enfant, qui commence un peu à parler mais qui n'est pas vraiment dans un âge où il faut faire des discours très compliqués, un enfant de 2 ans, comment lui expliquer la couleur de peau, ce que c'est ? Ça nous a pris du temps, une éducatrice a eu une très bonne idée de lui expliquer « tu connais les parents de Vankoumbou - c'est le prénom du garçon noir – tu as vu que Vankoumbou, c'est un cadeau qu'il a reçu de ses parents, et toi, ta couleur, c'est aussi un cadeau que tu as reçu de tes parents » Elle explique la différence, de manière correcte. Une autre éducatrice a dit qu'il faudrait peut-être dire qu'il vient d'un pays chaud, etc. mais, non, ce qu'elle explique c'est la génétique. C'est ce qu'a dit Florence aussi, elle explique en quoi ils se ressemblent et en quoi ils sont différents, les deux. Ce n'est qu'un petit exemple pour dire que les enfants, dès un très jeune âge, remarquent cette différence, nous posent des questions et ont le droit d'avoir une réponse correcte et respectueuse.

Pas comme moi, la première fois que j'ai été confronté à cette question, quand mon fils aîné qui a maintenant 22 ans, quand j'étais avec lui au supermarché, il était assis dans la charrette donc il regardait derrière moi,

on faisait la file à la caisse. Derrière moi il y avait un monsieur noir, un très vieux et très grand monsieur et mon fils me dit « papa, tu vois derrière nous, il y a un gorille », mais pour tout le supermarché ! Alors je lui ai dit que le Monsieur était tout comme nous, c'est idiot de dire ça, le Monsieur n'était pas comme nous, il avait droit à une réponse pour son étonnement.

Dès le plus jeune âge, les enfants remarquent cette différence qui pourrait amener, quand même, à un jugement, qui amène à un jugement, et il y a un rôle, une responsabilité qu'on a à ce moment là comme éducateur car on voit, vers l'âge de 2-3 ans, que les enfants reprennent les préjugés de la société qui les entoure. Ça se voit pour des choses très claires comme la couleur de peau dans l'exemple que j'ai donné, mais il a une grande étude qui a été faite en Irlande du Nord, où disons il y a deux communautés bien distinctes, la communauté catholique et protestante ou si on veut royaliste et républicaine – on peut les nommer de la manière dont on veut – les enfants de 3 ans savent très bien dire à quelle communauté ils appartiennent, ne font pas d'erreur quand on leur demande quelle est leur couleur préférée, que ce soit l'orange ou le vert, savent très bien quelle doit être leur équipe de football préférée, ils savent très bien les injures que l'on peut étiqueter sur l'autre, à 3 ans. Il n'y a pas de différence de couleur de peau.

Donc il y a une reproduction des préjugés et c'est la question qu'on doit nous poser, dans la petite cuisine qu'on a dans la crèche pour faire les jeux d'imitation par exemple, on trouve que c'est important d'avoir tous les ustensiles de cuisine pour que les enfants puissent faire « comme si », il y a des enfants qui retrouveront leurs ustensiles de cuisine et d'autres qui ne les retrouveront pas. Dans les livres, il y a des enfants qui se retrouveront et des enfants qui ne se retrouveront pas. C'est ce que les Anglais appellent le racisme par omission. C'est à ces choses là qu'on est obligé, en tant qu'éducateur, d'avoir une réflexion sur

«quelle est notre réponse à cette question», est-ce que tu peux être qui tu es ?

En conclusion, les milieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants – un long nom – sont des espaces transitoires, des espaces de transition de la famille, du privé au public, de la famille à la société et ça amène une énorme chance, une énorme possibilité, c'est ce qu'a appelé l'UNICEF «The Child Care Transition», la transition. Ce qu'ils veulent dire – c'est quand même une observation intéressante – nous vivons aujourd'hui la première génération dont la majorité des enfants en âge pré-scolaire passe une majorité du temps en dehors de la famille. Ce n'est jamais arrivé dans les générations précédentes et ça donne énormément de possibilités pour mener une politique d'égalité des chances.

Seulement, cette possibilité, ce défi, à mon impression, est accaparé ou infecté par un raisonnement sur le capital humain que je vais très vite vous passer en revue. Voici trois études qui nous proviennent des Etats-Unis et qui sont citées partout. Je suis sûr qu'il doit y avoir des documents suisses qui les citent aussi, je n'ai pas encore rencontré de pays qui ne les citent pas. C'est trois projets aux Etats-Unis où des groupes d'enfants ont été dans des milieux d'accueil et d'éducation pré-scolaires, donc avant l'âge scolaire, de haute qualité, des enfants pauvres, souvent des enfants noirs et pauvres et qui ont été suivis pendant longtemps et comparés à des enfants dans le même environnement qui n'ont pas bénéficié de cet accueil.

On voit le retour sur investissement qui va de 16 dollars sur la vie, qu'on gagne, pour un investissement de 1,5 dollar dans ce projet là. Ce que je veux dire c'est que de plus en plus, on voit un raisonnement économique et politique, comme la courbe que l'on voit ici au-dessus, la courbe Heckman, Heckman est un Prix Nobel de l'économie, qui nous dit que l'investissement dans l'âge pré-scolaire a un rendement beaucoup plus élevé qu'à d'autres tranches de vie.

Moi j'ai déjà passé la cinquantaine, je me fais du souci ce que ça voudra dire aux politiques pour investir dans la qualité des maisons de repos. L'image à gauche, c'est l'image officielle du programme du gouvernement britannique, qui est sorti en 2011, donc très récemment, où on voit en haut le cerveau d'un enfant de 3 ans normal et en dessous, le petit cerveau triste, qui nous regarde les yeux tristes, c'est le «Extreme Niglet» et donc l'investissement qui est nécessaire, la bar d'or, et le rendement que cela va donner si on investit dans la Petite Enfance. C'est très attrayant, dans les périodes de crises économiques qu'on vit aujourd'hui, c'est très attrayant de convaincre les décideurs politiques avec des arguments économiques. Mais ce qu'on voit, un peu partout dans le monde, c'est que cet argument mène d'abord à une approche déficitaire.

Je vais vous donner un exemple, voici un extrait du dernier rapport de l'OCDE sur la Petite Enfance et sur la manière dont on parle de parents. Je l'ai traduit en-dessous, en français. La participation des parents et des communautés sont des leviers importants pour le développement au sein de l'enfant, pour ses apprentissages, l'engagement parental pour assurer l'apprentissage de qualité à la maison et pour la communication avec le personnel des milieux d'accueil est associé au succès académique des enfants bien sûr, au développement socio-émotionnel et à l'adaptation à la société. Donc ce qu'on voit dans ce raisonnement économique, c'est qu'il n'y a plus question «dans quelle société veut-on vivre». Elle est mise à part, il n'y a pas de question sociétale, il n'y a pas de question politique.

L'ultime but de l'éducation c'est l'intégration dans la société comme elle existe, la société inégale comme elle existe. La participation des parents sert à ça, c'est une instrumentalisation de parents pour atteindre des objectifs sur lesquels les parents n'ont jamais été consultés. Voilà, je pense, le grand danger de cette argumentation économique, qui moi me

fait beaucoup penser au 19ème siècle, au début du 20ème siècle où les crèches ont été érigées – en tous cas en Belgique – pour combattre la mortalité infantile des enfants des couches populaires, dont malheureusement les mères étaient trop stupides pour bien s'occuper de leurs enfants. Les mères négligentes qui s'abstiennent de lire les brochures qu'on leur distribue. Je pense qu'il y a un parallèle qui me fait beaucoup de soucis, le rapport entre le raisonnement économique d'aujourd'hui et celui d'il y a 200 ans.

Deuxième souci que j'ai, c'est que cette éducation qui mise beaucoup sur un avenir imaginaire plutôt que sur un présent, standardise les pratiques. Alors que l'essentiel de l'accueil de la diversité, justement, c'est l'ouverture à ce qu'on ne peut pas prévoir. C'est l'ici et maintenant, qui est imprévisible et qui est très difficile à contrôler. Deux exemples de la pratique concrète :

Dans une des crèches, à Bruxelles, où l'on faisait un projet sur l'accueil de la diversité – Florence l'a dit, une des choses très importantes sur laquelle on travaille – c'est ce passage de la famille à la vie ne dans la crèche, il y quand même pendant toute une durée des moments d'entrevues individuelles, donc on ne fait pas tellement de réunions de parents parce que ça ne marche pas très bien. Chez nous, il n'y a pas de choses intéressantes qui sortent de là mais dans les entrevues individuelles, après quelques semaines, après 1 mois, on voit comment ça va, comment est-ce que vous pensez que votre enfant va en crèche, est-ce que vous êtes contents, est-ce qu'il y a des choses qui vous gênent, il y a cette dame d'origine africaine qui dit «moi ce que je trouve fantastique chez vous, c'est que vous avez des petites bicyclettes, sur lesquelles il faut marcher, il y en a tellement dans la crèche que les enfants ne doivent jamais attendre leur tour, s'ils ont envie de prendre une bicyclette, ils n'ont qu'à la prendre et ils y vont, c'est fantastique, comment vous faites pour avoir tellement d'équipements» Elle demande au Directeur de crèche «comment vous

faites pour apprendre aux enfants à partager? Moi, je ne sais pas encore ce que je vais faire, peut-être que je retourne chez ma famille, en Afrique, si mon enfant ne sait pas partager, comment je vais faire là-bas?» C'est une question qui a quand même profondément bouleversé l'équipe qui avait beaucoup investi sur ce qu'on appelle le respect de l'autonomie de l'enfant. Et tout à coup, cette mère vient tout chambouler, nos convictions.

Deuxième exemple, c'est une crèche qui a travaillé l'insertion d'enfants porteurs d'handicaps et qui avait, comme cela se fait beaucoup chez nous, 3 sections – les petits, les moyens et les grands, entre 0 et 3 ans, et le moment de passer de la section des moyens au grands, c'est souvent le moment où les enfants commencent à marcher, ça a avoir aussi avec l'aménagement de l'espace, les petites bicyclettes par exemple, l'espace des grands est plus grand, il y a plus de moyens de courir. Et il y a cet enfant qui a un problème moteur, qui ne marche pas et qui probablement ne marchera jamais, sa maman demande de le faire passer à la section des grands au même moment que les deux autres enfants avec lesquels il est entré en crèche et avec lesquels on voit qu'il a un lien, on peut dire un lien d'amitié. Et pour la crèche, cela pose un énorme problème. Comment le protéger, il va être par terre, il ne sera pas debout, les autres vont arriver avec leur bicyclette, ils vont marcher dessus, on ne peut pas le protéger et le principe est que les enfants y passent quand ils marchent, mais bon cet enfant ne marchera pas, comment on fait? Et il faut dire que la crèche a fait une réflexion pendant des mois sur cette question et finalement ils ont décidé de changer complètement la crèche. Il n'y a plus les sections maintenant, il n'y a qu'une section de 0 à 3 ans. Tout l'espace a été réaménagé, ils ont fait beaucoup d'observations, beaucoup de documentations et ils ont remarqué que non seulement pour cet enfant là, mais en fait pour tous les enfants, c'est un lieu d'accueil qui leur plaît beaucoup plus qu'avant.

Ce que je veux dire par ces exemples, c'est ce qu'à dit Florence aussi, le respect de la diversité ce n'est pas d'être tolérant envers ceux qui dévient de la norme, cet enfant qui ne marche pas mais c'est de réfléchir à nos propres normes qui font que cet enfant dévie. Ce qui n'est pas facile. Parce que ça veut dire que c'est travailler avec la complexité, avec ce qui n'est pas prévisible, avec le désaccord avec cette maman ou ce papa qui vient poser une question qu'on ne comprend pas.

Je vais donner un autre exemple concret, d'une question d'une maman qu'on ne comprend pas. C'est dans un projet similaire où l'on accueille des enfants, où l'on accompagne une équipe pour accueillir des enfants d'origine diverses, où il y a régulièrement des entrevues avec les parents, pour se rendre compte de quel est leur vécu. Voici un extrait d'une interview d'une femme d'origine libanaise, bien que je ne suis pas sûr que ça ait quelque chose à voir qu'elle soit d'origine libanaise, elle parle de l'apprentissage de la propreté et de son expérience par rapport à cela, elle dit son étonnement de comment ça s'est passé, dès le début de la crèche, elle a demandé de mettre sa fille sur le pot, sa fille à ce moment là avait 8 mois. Je ne vais pas vous raconter des carabistouilles, il n'y a personne qui met des enfants sur le pot, chez nous, pas chez vous non-plus j'imagine. Donc c'est une question que je désigne comme une question qu'on ne peut pas comprendre, qu'on ne comprend pas. Donc cette question, c'est sur ça qu'elle revient dans cette interview, 6 mois plus tard, et dans la crèche ils s'y opposent, car elle est très jeune et ils ne commencent la propreté qu'à l'âge de 2 ans. Parfois à la crèche lorsqu'elle se réveille, ils la mettent sur le pot mais c'est toujours trop tard, parce que quand l'enfant se réveille il faut le prendre, enlever sa couche, le mettre sur le pot, mais à la crèche plusieurs enfants vont se réveiller au même moment alors il faut s'occuper d'un enfant à la fois et elle ne sait pas encore comment contrôler ses muscles, peut-être qu'elle pourrait le faire maintenant, donc

elle doit apprendre comment faire, donc souvent il est trop tard mais ils essaient. Même s'ils ne sont pas d'accord, ils le font quand même. Je pense que c'est remarquable, vous savez car pour eux, lorsqu'on met un enfant de 2 ans sur le pot il n'y a pas beaucoup de responsabilités. Il ne faut pas le tenir à l'œil, il finira et vous appellera, mais avec ma fille, elle est très jeune et il faut rester près d'elle, et cela n'est pas logique quand il y a 21 enfants. Alors vous voyez, je pense que c'est remarquable, même s'ils ne le font pas tous les jours, qu'ils le fassent de temps en temps, je pense que c'est remarquable. Alors voilà une question qu'on ne comprend pas, qui nous est posée et qu'on peut essayer de comprendre de très différentes manières.

Une première lecture qui a été aussi faite dans l'équipe confrontée à cette question, c'est la lecture la plus logique. C'est une mauvaise question parce qu'à cet âge là on ne fait pas l'apprentissage de la propreté, c'est pas bien, c'est pas de la bonne pratique. Et on voit d'ailleurs que la mère le sait très bien, elle sait non seulement que sa fille est trop jeune mais elle sait aussi pourquoi, qu'il faut pouvoir contrôler les muscles. Elle connaît le discours professionnel. Deuxième interprétation possible, c'est quelque chose qui a quand même attiré l'attention. Ce qu'elle dit, ce que ça veut dire mettre un enfant comme sa fille de cet âge, de ce jeune âge-là, ça veut dire qu'elle exige une attention très individualisée au moment de se réveiller, au moment de la sieste ce qui est quand même un moment délicat pour les jeunes enfants de se réveiller et se retrouver dans cette institution, dans cette crèche.

Alors peut-être que demander de mettre l'enfant sur le pot quand il se réveille, c'est demander une attention extrêmement individualisée et c'est peut-être pour cette mère une manière d'être présente pendant son absence. Possible interprétation. Si on accepte cette interprétation, peut-être que le comportement des professionnels sera un peu différent que dans la première interprétation.

Et puis il y a cette troisième interprétation, elle le dit trois fois dans ce petit extrait que c'est remarquable. Elle dit «je sais très bien que les professionnels ne sont pas d'accord, ils ne le font pas tout le temps, ils le font de temps en temps, il n'y a qu'une raison pour laquelle ils le font, c'est par ce que je le demande, je compte, j'existe, dans cette crèche, même en posant des questions qui n'ont pas de sens» Si on voit cela dans cette interview, on aura peut-être encore un autre comportement qui sera plus porté vers la relation parents/crèche qu'autre chose. Bon là, je ne suis pas en train de dire qu'il faut mettre les enfants de 8 mois sur le pot, je suis en train de dire que travailler dans un contexte de diversité, inévitablement, nous pose des questions.

C'est quelque chose que Jacques Derrida a repris d'une manière pour moi très intéressante dans un petit livre d'une trentaine de page, 40 pages peut-être, nommée «De l'Hospitalité». Il parle de la politique de pays envers les réfugiés politiques. Mais je pense que ce qu'il en dit, il parle beaucoup de travail que vous faites. C'est un travail qui se trouve dans une impossibilité, dit Jacques Derrida. Il dit que l'hospitalité réelle, l'hospitalité pure ne pose pas de questions. Elle accueille tout le monde sans poser de questions. Mais dans la réalité, on ne peut pas accueillir sans poser de questions. Il n'y a pas d'inconditionnel dans la réalité de tous les jours. La première question que l'on pose déjà, c'est le nom. Comment accueillir quelqu'un dont on ne connaît pas le nom, dit-il ? Mais déjà demander le nom, c'est peut-être une question policière, dit Jacques Derrida. Et dans cette impossibilité, dans ces deux extrêmes, c'est là qu'on vit, qu'on travaille, qu'on fait notre travail et qu'on fait en même temps de la politique.

Je pourrais reprendre aussi les paroles de Lévinas, un autre penseur français, qui dit «est-ce que comprendre l'autre, ce n'est pas déjà le prendre ? S'accaparer de lui ?» Parce que comprendre, en fait, ça veut dire qu'on va retransmettre ce que dit l'autre

dans nos cadres de référence, qui sont forcément différents du sien. Donc déjà, essayer de comprendre l'autre, c'est déjà le transformer, c'est déjà en faire un peu le même que moi-même. Et même si ça peut paraître bizarre, pour moi, dans le travail que j'ai fait d'accompagnement des équipes dans l'accueil des diversités – c'est quelque chose qui m'a énormément aidé et qui a énormément aidé les équipes – c'est de dépasser la question «comment comprendre l'autre» et de prendre la question «comment accueillir quelqu'un qu'on ne comprend pas». C'est une autre question, comment répondre à cette dame qui pose une question sur le pot, qu'on ne comprend pas ?

On réfléchit bien sûr, aux multiples interprétations possibles, mais que va-t-on faire de cette question que l'on n'arrive pas vraiment à comprendre. Comment mettre en place une hospitalité dans l'incompréhension. J'ai utilisé pour cette phrase de Lévinas un dessin – je dois expliquer quand même deux mots sur ce dessin – c'est un dessin qui symbolise l'aventure de Tintin au Tibet, vous le reconnaissez peut-être si vous connaissez cet album qui est notre produit d'exportation en Belgique le plus important, à côté du chocolat, mais qui parle de cette question en fait, de ce qu'on ne comprend pas, du Yéti qu'on ne comprend pas, sur lequel on s'imagine tant de choses mais qui en fin de compte paraît bien différent de ce qu'on avait imaginé. Bien sûr c'est aussi l'histoire qui commence ici à Genève, l'histoire de Tintin au Tibet.

Bon, troisième partie de conclusion, où c'est peut-être plus une question. Si on voit l'accueil de la diversité comme l'hospitalité envers ceux qu'on ne comprend pas, qu'est-ce que ça veut dire en terme de professionnalité. Quel professionnel pour travailler l'imprévu, l'incompréhension et donc la complexité. Je ne vais pas trop m'attarder là-dessus, Florence a déjà montré ce schéma qui est en fait la conclusion d'une recherche européenne qu'on a fait ensemble avec des experts dans différents pays d'Europe et avec l'Université de East-London, on dit

bien sûr, c’est important que les professionnels aient des compétences individuelles, il faut quand même certaines connaissances, par exemple le bilinguisme, sur le développement de l’enfant, il faut savoir que mettre un enfant de 8 mois sur un pot ça peut avoir certaines conséquences, il faut avoir ces connaissances. Il faut avoir un certain savoir-faire, donc des compétences individuelles mais il est très important de dire que la qualité de l’accueil dans les milieux d’accueil n’est pas simplement l’additionnement des compétences individuelles des professionnels. Un système compétent c’est beaucoup plus que cela. C’est aussi une crèche qui donne le temps aux professionnels d’aller à des journées comme ici, de documenter ce qu’il se passe, de se retirer auprès des enfants, d’avoir un temps pour réfléchir à ces questions qu’on ne comprend pas, à ce qui nous arrive, à ce qui nous chiffonne, à ce qui nous pose question. Donc ce sont les compétences de l’institution, mais aussi au niveau inter-institutionnel. Le temps et les possibilités de rencontrer d’autres professionnels, d’autres crèches du quartier, d’autres quartiers, de faire ces voyages d’études dont parlait Florence, de rencontrer d’autres services qui travaillent avec les mêmes familles, mais qui ne sont pas des services de crèche ou de milieux d’accueil, qui sont peut-être des services sociaux, des services de logement, qui peuvent élargir nos idées du quartier, de la ville dans laquelle nous travaillons et bien sûr cela demande aussi des compétences politiques qui voient les lieux d’accueil comme des lieux d’éducation publics et qui font aussi les investissements nécessaires pour cela. Systèmes compétents qui sont aussi bien sûr des systèmes accessibles – il y a quand même un peu partout en Europe beaucoup de problèmes d’accessibilité, parfois liés aux horaires d’ouverture, parfois liés aux politiques de financement – mais je ne vais pas trop m’attarder sur cette question bien qu’elle soit très importante.

Je vais terminer par une citation d’un pédagogue qui m’est très cher, Paulo Freire, brésilien, qui a posé

dans son livre « Pédagogie de l’opprimé », une très belle question. La question que Paulo Freire pose est « Est-ce que le monde existe sans hommes ? » Hommes, c’est toujours difficile en français, en flamand il y a un mot différent pour dire « homme » quand on veut dire l’être masculin ou quand on veut dire l’être. Ce n’est donc pas de l’être masculin dont il veut parler. « Est-ce que le monde existe sans hommes ? » Les montagnes, les lacs, est-ce que ça existe sans hommes. Il dit que non, que s’il n’y a personne pour le nommer, ça n’a plus de sens. Donc ça n’existe que lorsqu’on le nomme. La réalité dans laquelle vous travaillez, je travaille, les crèches, comme faisant partie d’un système d’éducation, comme faisant partie d’un système social, c’est un monde que nous avons nommé ou que, en tous cas, des gens ont nommé. Par exemple, de voir cet enfant berbérophone comme un enfant qui a un déficit linguistique, c’est une manière de le nommer. Et d’autres manières sont possibles, comme on l’a discuté ce matin. C’est le message qu’il nous donne, car c’est un vrai pédagogue, Paulo Freire, qui nous dit que la pédagogie est la science de l’espoir. C’est une très jolie phrase. Il dit que si c’est vrai que la réalité historique dans laquelle on travaille c’est une construction de l’homme, il est aussi donné à l’homme de la changer, et je pense que l’éducation c’est beaucoup ça et c’est beaucoup le travail que vous faites. ■

PUBLICATIONS - BIBLIOGRAPHIE

Articles dans journaux scientifiques internationaux

VANDENBROECK, M. (2003) *From Crèches to Childcare: constructions of motherhood and inclusion/exclusion in the history of Belgian infant care*. Contemporary Issues in Early Childhood, 4(2). 137-148.

VANDENBROECK, M. & BOUVERNE-DE BIE, M. (2006) *Children’s Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation*. Childhood, 13 (1) 127-143.

VANDENBROECK, M. (2006) *The Persistent Gap between Education and Care. An ‘History of the Present’ Research on Belgian Child Care Provision and Policy*. Paedagogica Historica, 42 (3) 363-383.

VANDENBROECK, M.; VERSCHULDEN, G.; BOONAERT, T. & VAN HAUTE, L. (2007) *Changes in the digital divide: a case from Belgium*. British Journal of Educational Technology, 38(4), 742-743.

VANDENBROECK, M. (2007) Luisteren naar deskundigen. Opvoedingsdavijs aan Nederlandse ouders 1945 – 1999, by Janneke Wubs. Book Review. Paedagogica Historica, 43(3), 444-447.

VANDENBROECK, M. (2007) *Beyond Anti-Bias Education: Changing Conceptions of Diversity and Equity in European Early Childhood Education*. European Early Childhood Education Research Journal, 15 (1). 21-35.

VANDENBROECK, M.; VERSCHULDEN, G. & BOONAERT, T. (2008) *E-learning in a female low-status profession: The role of motivation, anxiety and social support in the learning divide*. Journal of Computer Assisted Learning, 24, 181-190. Doi:

VANDENBROECK, M.; DE VISSCHER, S.; VAN NUFFEL, K. & FERLA, J. (2008). *Mothers’ Search for Infant Child Care: The Dynamic Relation between Availability and Desirability in a Continental European Welfare State*. Early Childhood Research Quarterly, 23(2) pp 245-258.

VANDENBROECK, M. & PEETERS, J. (2008). *Gender and professionalism: A critical analysis of overt and covert curricula*. Early Child Development and Care, 178(7-8). 703-715.

DE MEY, W.; COUSSÉE, F.; VANDENBROECK, M.; & BOUVERNE-DE BIE, M. (2009). *Social work and parent support in reaction to children’s antisocial behaviour: constructions and effects*. International Journal of Social Welfare, 18. 299-306.

VANDENBROECK, M.; ROETS, G. & SNOECK, A. (2009). *Immigrant mothers crossing borders: Nomadic identities and multiple belongings in early childhood education*. European Early Childhood Education Research Journal 17(2). 203-216.

EECERA/ Routledge Annual EECERJ Best Published Paper Award

VANDENBROECK, M. (2009). *Let us disagree*. Editorial. European Early Childhood Education Research Journal 17(2). 165-170. (

VANDENBROECK, M.; PIRARD, F.; PEETERS, J. (2009). *New developments in Belgian childcare policy and practice*. European Early Childhood Education Research Journal, 17(3). 408-416.

Vandenbroeck, M.; Boonaert, T.; Van der Mespel, S.; De Brabandere, K. (2009). *Dialogical spaces to reconceptualize parent support in the social investment state*. Contemporary Issues in Early Childhood, 10(1). 66-77.

VANDENBROECK, M.; COUSSEE, F. & BRADT, L. (2010). *The social and political construction of early childhood education*. British Journal of Educational Studies, 58(2).139-153.

VANDENBROECK, M. (2011). *Evidence-based practice, professionalism and respect for diversity: a tense relation*. Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 6. (1). 1-20.

VANDENBROECK, C.; ROETS, G.; VANDENBROECK, M.; VANDERPLASSCHEN, W. & VAN HOVE, G. (à paraître). *One size fits all? The social construction of dis-employ-able women*. Disability and Society, 27.

GEENS, N. & VANDENBROECK, M. (à paraître). *Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity*. European Early Childhood Education Research Journal

VANDENBROECK, M.; PEETERS, J. & BOUVERNE-DE BIE, M. (à paraître). *Lifelong learning and the counter/professionalisation of child care: A case study of local hybridizations of global European discourses*. European Early Childhood Education Research Journal

Livres

VANDENBROECK, M. (1999) *De Blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Amsterdam: SWP.

VANDENBROECK, M. (2001) *The view of the Yeti. Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

VANDENBROECK, M. (2004) *In verzekerde bewaring. Honderd vijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. Amsterdam: SWP.

VANDENBROECK, M. (2004) *Με τη ματιά του Γεπι. Η καλλιέργεια του “άλλου” στην εκπαίδευση*. Athens: Nissos Publications.

VANDENBROECK, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité*. Ramonville Saint-Agne: Érès

VANDENBROECK; M. (red.) (2005). *Pedagogisch Management in de Kinderopvang*. Amsterdam: SWP.

BROUGÈRE, G. & VANDENBROECK, M. (eds.) (2007) *Repenser l’éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Peter Lang

VANDENBROECK, M. (2010) *Educare nostri bambini alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Azzane San Paolo: Edizioni Junior

Chapitres dans livres

VANDENBROECK, M. (2004) *Condemning prejudice*. In: Van Keulen, A. (ed) Young children aren’t biased, are they? How to handle diversity in early childhood education and school. 57-64. Amsterdam: SWP.

VANDENBROECK, M. (2004) *Reclaiming Children: Challenging Early Childhoods’ Educational Constructions*. In: Van Keulen, A.; Malleva, D.; Mony, M.; Murray, C. & Vandenbroeck, M. (eds). Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. Utrecht/Berlin: DECET.

VANDENBROECK, M. (2005) *Respect for diversity in early childhood education*. In: Grietens, H., Vandemeulebroecke, L., Hellinckx, W., et al (ed) In the best interests of children and youth. International perspectives. Studia Paedagogica 42. 197-213.

VANDENBROECK, M. (2007) *Diversité et inclusion sociale dans les lieux d'accueil de la Petite Enfance*. In : Rayna, S. & Belon, X. (eds.). Quel accueil demain pour la Petite Enfance ? Ramonville Saint-Agne : Érès. 115-120.

BROUGÈRE, G. & VANDENBROECK, M. (2007) *Pourquoi de nouveaux paradigmes ?* In : Brougère, G. & Vandenbroeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles : Peter Lang. 9-19.

HUMBLET, P. & VANDENBROECK, M. (2007) *Sauver l'enfant pour sauver le monde : le « care » et la (re)construction de problèmes sociaux*. In : Brougère, G. & Vandenbroeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles : Peter Lang. 189-206.

VANDENBROECK, M. (2008). *The challenge for early childhood education and care*. In: Woodhead, M. & Brooker, E. (Eds.). Early Childhood Education in Focus (3). Diversity and Young Children. Milton Keynes: Open University. 23-32.

VANDENBROECK, M. (2008). *Early Childhood Education and Poverty*. In: Schronen, D. & Urbé, R. (eds.). Socialalmanach 2008. Schwerpunkt Kinderarmut & Bildung. Luxembourg: Caritas Service de Recherche et Développement. 255-267.

VANDENBROECK, M. & BOUVERNE-DE BIE, M. (2010). *Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtiö*. In: Kallio, K.P.; Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (eds.). Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 17-32.

VANDENBROECK, M. (2010). *Participation in ECEC Programs: Equity, Diversity and Educational Disadvantage*. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), International Encyclopedia of Education (Vol. 2, pp. 81-85). Oxford: Elsevier.

VANDENBROECK, M. (2010). *Changing values: migrant parents' experience of childcare*. In: Brooker, E. & Woodhead, M. (Eds.). Early Childhood Education in Focus (6). Early learning in cultural contexts. Milton Keynes: Open University. 23-24.

VANDENBROECK, M.; ROOSE, R. & DE BIE, M. (2010) *Governing families in the social investment state*. In: Canella, G. & Diaz Soto, L. (eds). Childhoods: A handbook. New York: Peter Lang Publishing.119-129.

VANDENBROECK, M. (2010). *La construction de savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'Etat-providence actif: la prévention précoce comme cas emblématique*. In : Brougère, G. (dir.). Parents, pratiques et savoirs au préscolaire. Bruxelles : Peter Lang. 93-114.

VANDENBROECK, M. (2011) *Early childhood education and care: equity and excellence in the foundational stage*. In: K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (eds.). Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students. London: Routledge.145-165.

PEETERS, J. & VANDENBROECK, M. (2011) *Childcare practitioners and the process of professionalization*. In: L. Miller & C. Cable (eds.). Professionalisation, leadership and management in the early years. London: Sage. 62-76.

VANDENBROECK, M. (2011). *Une fenêtre sur le monde. D'accord oui, mais lequel?* In: Rayna, S. & Baudelot, O. (eds.). On ne lit pas tout seul! Toulouse: Erès. 161-168

VANDENBROECK, M. (2011). *Diversity in early childhood services*. In R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & R. Barr (Eds.), Encyclopedia on Early Childhood Development [online] (Vol. 1-6). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

VANDENBROECK, M.; COUSÉE, F.; BRADT, L. & ROOSE, R. (2011). *Diversity in Early Childhood Education: a Matter of Social Pedagogical Embarrassment*. In: Cameron, C. & Moss, P. (eds.). Social Pedagogy and Working with Children. Engaging with Children in Care. London: Jessica Kingsley Publishers. 53-68.

PEETERS, J. & VANDENBROECK, M. (2011). *Childcare practitioners and the process of professionalisation*. In: L. Miller, R. Drury & C. Cable (eds.). Extending Professional Practice in the Early Years. London and Milton Keynes: Sage – Open University. 99-112.

VANDENBROECK, M. (2011). *Eduquer à la diversité chez les jeunes enfants: identités, appartenances et préjugés*. In: Courtois, A.; Decoster, L. & Caffieaux, C. (eds). Bébés d'ici et d'ailleurs: quell accueil dans le respect de la diversité? Bruwelles: Presses Universitaires de Bruxelles – ULB. P. 61-80.

Synthèse et clôture

Sandra Capeder

Cheffe du Service de la petite enfance,
Ville de Genève

Sandra Capeder | Synthèse et clôture

Sandra Capeder

Je pense que c'est une tâche difficile qui nous est donnée de clore ce colloque, au vu notamment de la grande qualité des interventions. J'aimerais retenir plusieurs choses importantes – je remercie Madame Pirard ce matin de nous avoir dit qu'il faudrait penser à un colloque «on-off» – je pense qu'il y a des choses extrêmement importantes qui se vivent, autant dans le colloque «off» que dans le colloque «on» - pour moi c'est représentatif de la nécessité de faire des liens entre nos niveaux de réflexion et nos niveaux théoriques et puis, la pratique et la réalité du terrain. J'ai envie de dire que l'intérêt de ce colloque se vit dans la salle, il se vit aussi dans les moments de pause où nous échangeons entre nous. Nous allons essayer je pense de faire des liens entre tout ce que nous avons entendu hier et aujourd'hui et voir comment nous allons pouvoir – je reprends le propos de Monsieur Vandebroeck ce matin – rendre nos systèmes plus compétents et plus accessibles. Il est absolument indispensable que nous puissions le faire avec les professionnels du terrain qui sont confrontés, jour après jour, à la grande difficulté de travailler sur une notion aussi importante sur laquelle vous êtes bien revenus Mesdames, Messieurs ce matin, à savoir comment travaille-t-on avec la différence et la ressemblance. Je pense que la diversité nous questionne assez clairement sur la difficulté du travail de la Petite Enfance au quotidien, c'est cette alternance entre la prise en compte des besoins individuels des enfants et ce travail du collectif. L'enfant a besoin d'être reconnu en tant qu'individu - je pense que les interve-

nants, autant d'hier que d'aujourd'hui, ont beaucoup insisté sur cette notion – et il a aussi besoin de pouvoir se construire dans un groupe. Il y a ma fille cadette qui m'a interpellée l'autre jour, me demandant pourquoi nous ne sommes pas comme tout le monde, pourquoi nous, nous ne parlons qu'une seule langue à la maison? Ca me renvoyait aussi à tous les questionnements de Madame Rosenbaum, Monsieur Vandebroeck et Madame Pirard ce matin, d'insister sur cette notion, où posons-nous le curseur de la diversité? comment la définissons-nous? Et surtout de redonner du sens à l'altérité, par uniquement à travers la culture, mais peut-être aussi simplement à travers l'identité qui se construit – on a parlé hier d'identification avec certains de nos intervenants – je pense que l'enfant, à travers la construction de son autonomie, devient effectivement peu à peu cette petite personne qui se construit jour après jour. C'est là où effectivement le temps passé dans les institutions requestionne très fortement la nécessité d'avoir des prises en charge éducatives professionnelles car l'action des éducateurs du jeune enfant au quotidien contribue largement à permettre à cet enfant de se construire une identité propre, avec une appartenance culturelle mais aussi avec un processus de désappartenance. J'ai aussi trouvé cette notion extrêmement intéressante, comment amène-t-on le jeune enfant à devenir qui il est et non qui on attend qu'il devienne. Je pense que nous avons amené des notions théoriques extrêmement fortes ces 2 jours mais qui sont des notions que les professionnels

travaillent tous les jours, au quotidien, dans leurs institutions. Je pense que nous avons beaucoup à gagner à induire la notion d'identité culturelle – elle est nécessaire, importante, nous la questionnons tous les jours dans nos institutions – mais qu'il convient aussi – une éducatrice a développé, avec son équipe, un projet intéressant – j'ai bien retenu les propos de Monsieur Ott – je crois beaucoup aux projets, mais aux projets qui se remettent en question, qui évoluent, qui se renouvellent et qui s'adaptent à la réalité du terrain. Cette éducatrice m'a dit qu'ils se sont tellement questionnés sur comment accueillir l'autre différent migrant avec une autre culture qu'il en ont fini par oublier les petits enfants suisses d'ici, qui existent aussi dans leur altérité, dans leur particularité et leur spécificité.

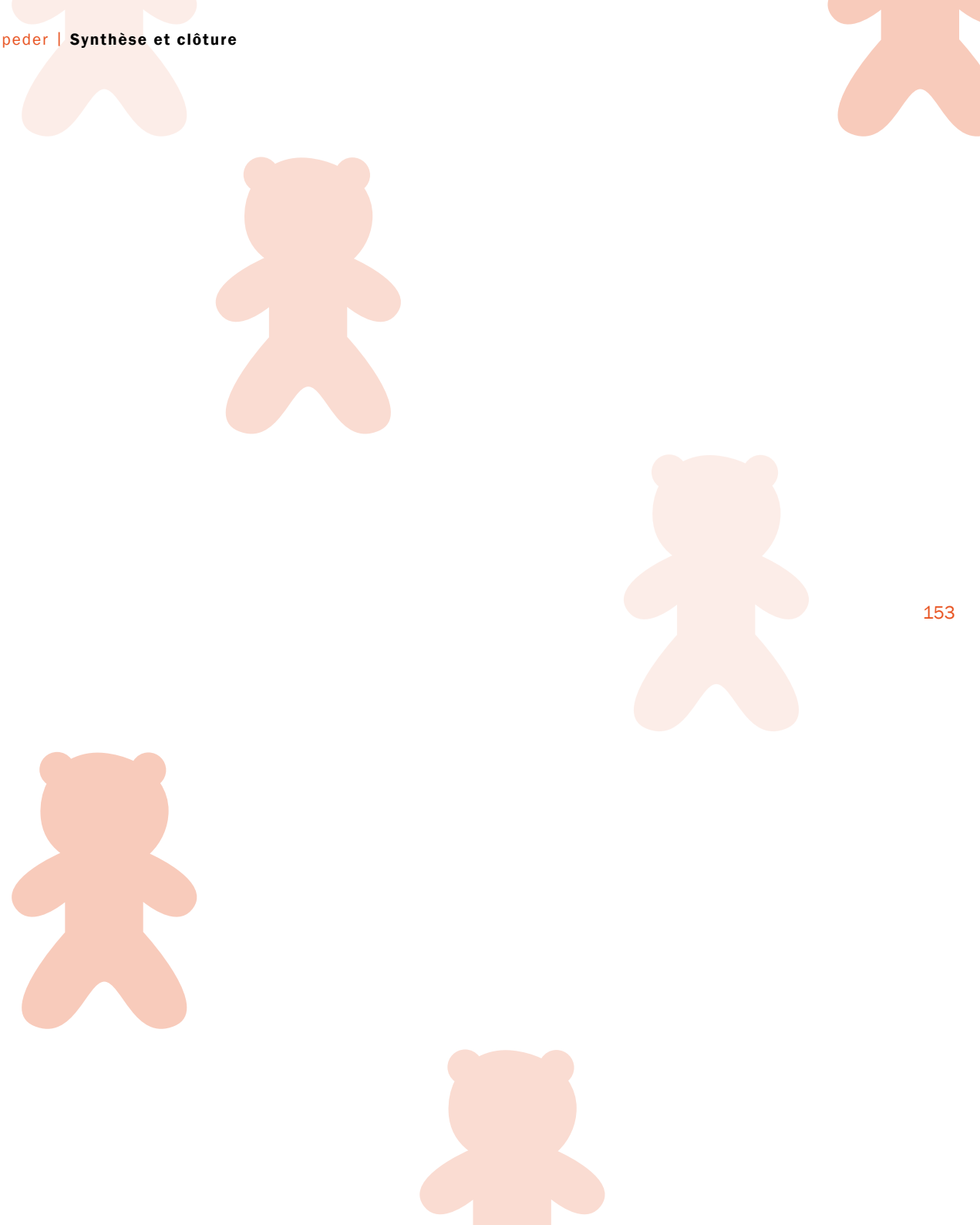
J'aimerais donc dire que je pense que nous devons partir de ce colloque en pensant déjà au colloque de l'année prochaine et en essayant de réfléchir comment, pendant toute cette année, nous allons travailler ensemble, les services et le terrain, pour réfléchir à quels sont les moyens, les projets, les stratégies, les ressources que nous devons tenter de redonner, de rendre, de continuer à donner au terrain, mais de les réfléchir avec le terrain car effectivement, accueillir 1 jeune enfant parmi d'autres jeunes enfants au quotidien, et tout cela en collaboration respectueuse des familles pour présenter ce réseau comme nous l'a dit hier Tobie Nathan, cela demande des compétences extrêmement fortes et surtout, cela demande un déplacement permanent dans le quotidien des professionnels. Donc il est important que nous puissions continuer à faire évoluer la Petite Enfance si nous voulons être à la hauteur de nos ambitions et je pense que cette question de la diversité a posé à peu près toutes les questions.

J'aimerais clore mon propos sur une phrase et ensuite sur des remerciements.

J'aimerais revenir sur le propos de Madame Fleury, hier, qui citait une phrase en disant « l'humanité se doit de donner le meilleur d'elle-même à ses enfants » et je pense que c'est ce que nous essayons tous de faire au quotidien, mais avec parfois des tensions importantes car la pratique est complexe. Je pense que nous avons là aujourd'hui des outils importants et intéressants pour poursuivre notre réflexion.

J'aimerais finir mon propos en remerciant les organisateurs, nos chevilles ouvrières, Alisa Monney en tête, mais aussi Andy Tranchart, qui ont beaucoup coordonné l'ensemble de ce colloque toute l'année. C'est un moment précieux que j'espère nous allons pouvoir continuer à organiser avec la municipalité de Lausanne car effectivement, c'est un temps sur lequel nous nous arrêtons une fois dans l'année, tous ensemble, pour réfléchir et recréer des liens importants entre ce terrain et ce service.

Et un grand merci au Service de la petite enfance de la Ville de Genève qui s'est beaucoup investi dans l'organisation de ces 2 journées. ■



IMPRESSUM

Mise en page

Etienne & Etienne

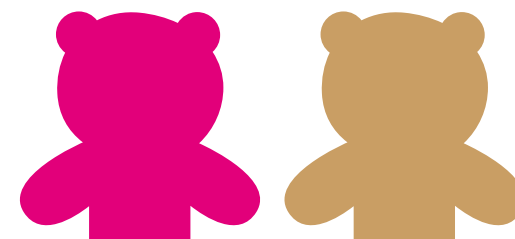
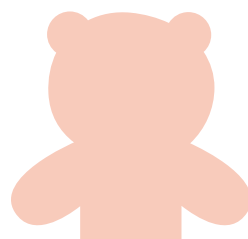
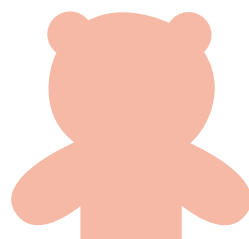
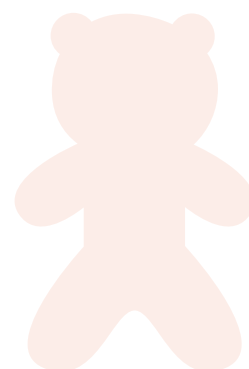
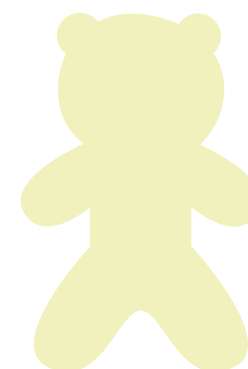
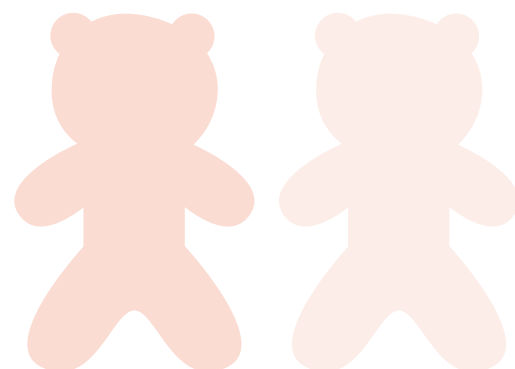
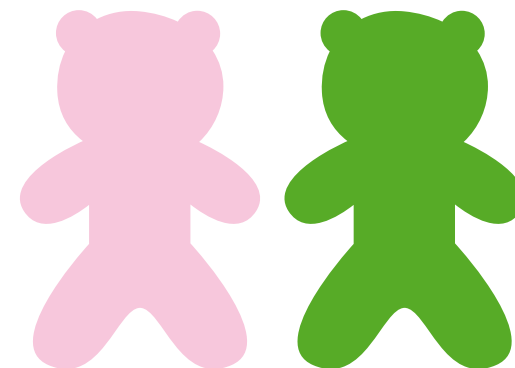
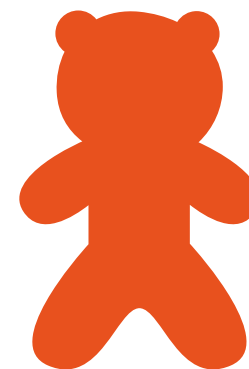
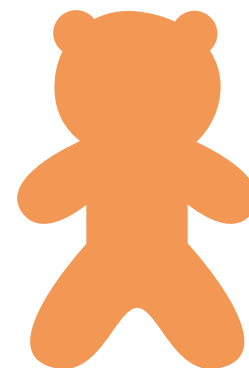
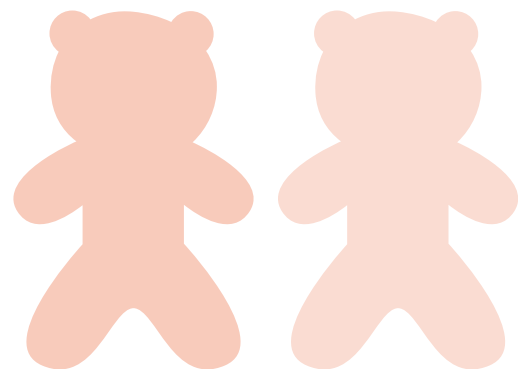
Affiche

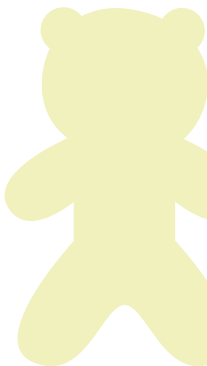
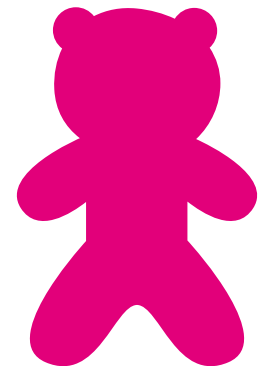
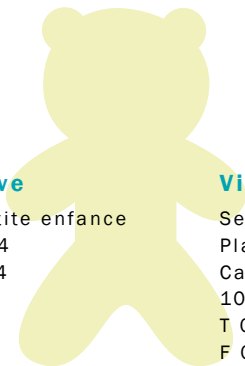
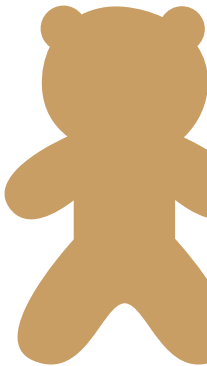
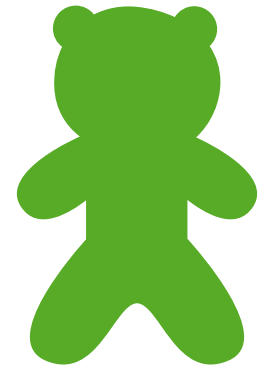
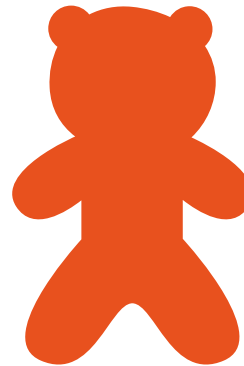
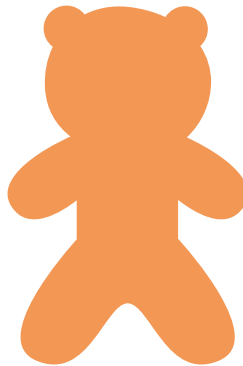
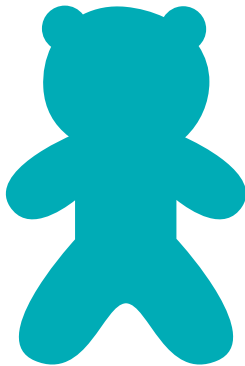
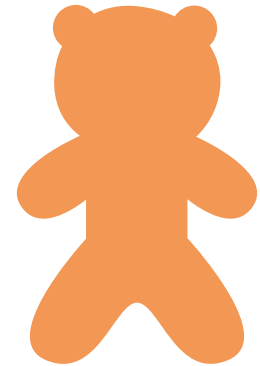
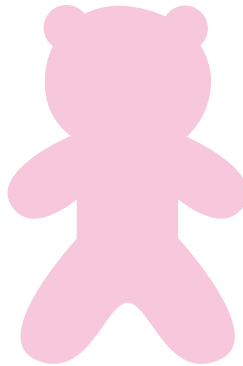
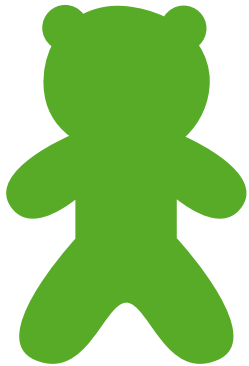
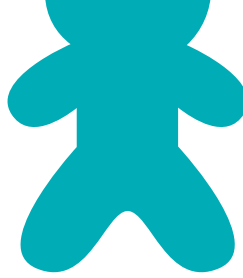
Helen Tilbury

Impression

Atar Roto Presse SA

Imprimé sur papier Cyclus Print recyclé





Ville de Genève

Service de la petite enfance
Avenue Dumas 24
Case postale 394
1211 Genève 12
T 022 418 81 00
F 022 418 81 01

Ville de Lausanne

Service d'accueil de jour de l'enfance
Place Chauderon 9
Case postale 5032
1002 Lausanne
T 021 315 68 10
F 021 315 60 08

