

11<sup>e</sup> COLLOQUE PETITE ENFANCE

---

# INCLUSION: NOUVEAU PARADIGME ?

---

ACTES DU 3 ET 4 DÉCEMBRE 2015

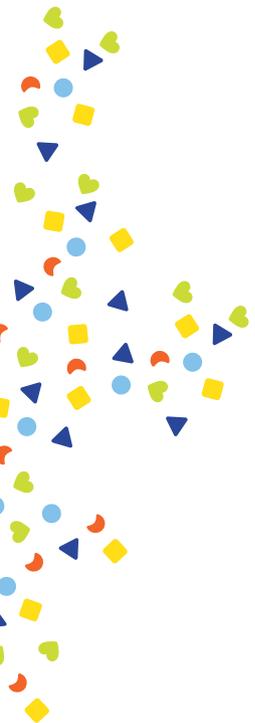
Fédération genevoise  
des institutions  
de la petite enfance

Genève,  
ville sociale et solidaire

[www.ville-geneve.ch](http://www.ville-geneve.ch)



VILLE DE  
GENÈVE



---

**INCLUSION:**  
NOUVEAU PARADIGME ?

---

Actes



SOMMAIRE

---

## JEUDI 3 DÉCEMBRE

---

**Esther Alder**, Maire, Ville de Genève

**OUVERTURE**

7

---

**Charles Gardou**, anthropologue, professeur des Universités, Lyon

**FONDEMENTS ET ENJEUX D'UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE**

11

---

**Héloïse Rougemont**, docteure en Sciences de l'éducation et Anthropologie sociale et culturelle, Genève

**L'INCLUSION: PENSÉES DIVERSES POUR DES BESOINS COMMUNS  
OU PENSÉES COMMUNES POUR DES BESOINS DIVERS ?**

21

---

**Michel Parazelli**, professeur chercheur, Ecole de travail social, Université du Québec, Montréal

**L'INCLUSION: POUR QUELLE BIENVEILLANCE DE L'ENFANT ?**

33

---

**Simone Korff Sausse**, psychanalyste, enseignante chercheuse, Sorbonne, Paris

**DES ENFANTS «PAS COMME LES AUTRES» À L'ÉCOLE. SEMBLABLES ET DIFFÉRENTS**

47

---

**Sonia Cagnazzo**, psychologue, Service Educatif Itinérant de l'Astural, Genève

**Cristina Caldognetto**, psychologue, Service Educatif Itinérant de l'Astural, Genève

**L'ANTENNE DU SERVICE EDUCATIF ITINÉRANT, APRÈS 22 ANS DE SOUTIEN À L'INTÉGRATION EN IPE,  
UN REGARD SUR LE FUTUR ACCUEIL INCLUSIF**

55

---



---

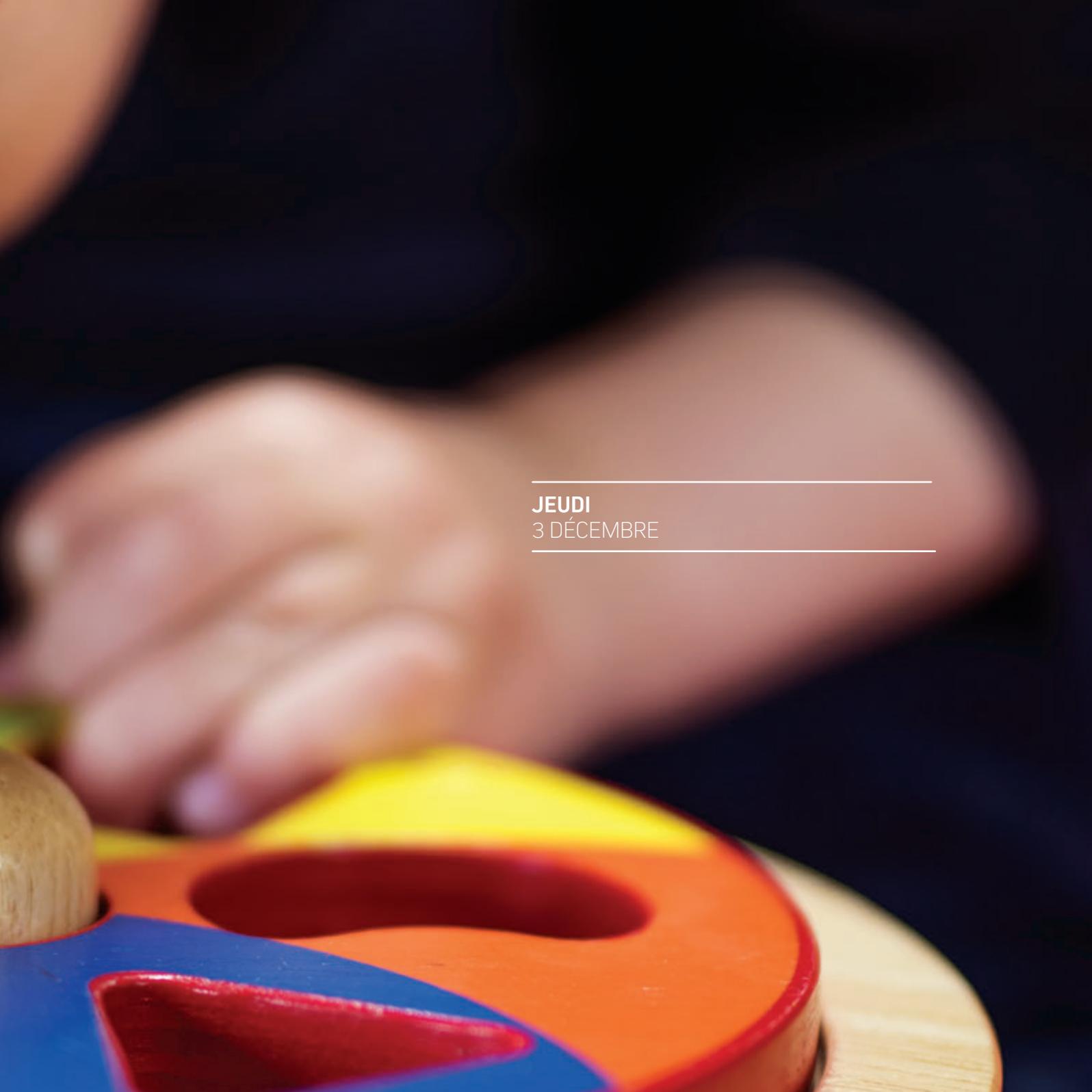
## VENDREDI 4 DÉCEMBRE

---

<b>Ariella Rothberg</b> , ethnologue, psychologue clinicienne, Lyon <b>COMPRENDRE ET GÉRER LES DIFFÉRENCES CULTURELLES: L'APPROCHE INTERCULTURELLE SELON MARGALIT COHEN-EMERIQUE</b>	<b>67</b>
<b>Christiane Perregaux</b> , professeure honoraire, Université de Genève <b>ENJEUX DE L'ÉVEIL AUX LANGUES DÈS LA PETITE ENFANCE</b>	<b>81</b>
<b>Pascal Zesiger</b> , professeur, FPSE, Université de Genève <b>LANGAGE ET COMMUNICATION: PRÉVENTION ET INCLUSION</b>	<b>89</b>
<b>Caroline Dayer</b> , enseignante chercheuse, FPSE; Université de Genève <b>LE GENRE DE(S) DISCRIMINATIONS</b>	<b>101</b>
<b>Michel Mercier</b> , professeur émérite Université de Namur, professeur associé UC, Lille <b>AU-DELÀ DE L'INCLUSION: SE FONDER SUR UN ENVIRONNEMENT CAPABILISANT</b>	<b>107</b>
<b>Sandra Capeder</b> , cheffe du Service de la petite enfance, Ville de Genève <b>SYNTHÈSE, CONCLUSION ET PERSPECTIVES</b>	<b>115</b>

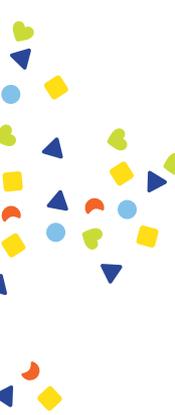
---





**JEUDI**  
3 DÉCEMBRE





# OUVERTURE

---

**Esther Alder**

Maire, Ville de Genève

---

Mesdames et Messieurs les professionnel-le-s de la petite enfance d'ici et d'ailleurs,

Mesdames et Messieurs les représentant-e-s des autorités,  
Mesdames et Messieurs les intervenant-e-s, les invité-e-s  
et les ami-e-s de la petite enfance,

Mesdames et Messieurs,

Je suis très heureuse de vous accueillir à l'occasion de ce 11<sup>e</sup> colloque petite enfance sur le thème de l'inclusion.

C'est un thème passionnant à la fois difficile et essentiel. L'inclusion est une réalité vécue au sein des IPE, qui sera revisitée pendant ces deux jours de colloque. Je suis fière de cette initiative courageuse à la lumière de l'actualité récente. Il est inutile d'insister sur notre devoir de proposer à tous les enfants un accueil de qualité qui prenne en compte leur diversité et les besoins spécifiques de chacun. Vous conviendrez que ce thème a de quoi m'interpeller tout particulièrement, en tant que Maire de la Ville de Genève, magistrate en charge du Département de la cohésion

sociale et de la solidarité. Posons simplement la question: la cohésion sociale dans une ville c'est quoi? Pour ma part je réponds que c'est assurer à tous les membres de la collectivité des prestations de qualité pour les accompagner dans la vie quotidienne. Et la solidarité, me direz-vous? Et bien, il s'agit de l'attention particulière et du soutien spécifique portés à toutes celles et à tous ceux qui sont plus fragiles, démunis face aux exigences de la vie actuelle, dans un environnement toujours plus compétitif.

L'inclusion, Mesdames et Messieurs les professionnel-le-s de la petite enfance, vous la vivez sur le terrain, dans vos institutions en contact avec près de 6000 enfants. Votre réalité se situe très exactement au croisement de ces deux exigences de la cohésion sociale pour tous et de la solidarité envers les plus démunis. Je vous propose de l'envisager comme une double opportunité. La première nous interpelle par rapport aux enfants et aux familles que nous accueillons, et la seconde nous interroge par rapport à la communauté, que nous voulons construire ensemble. La première exige de vous une attention de tous les instants. A chaque enfant dans sa spécificité. La seconde vous impose de penser au bien-être du groupe, du collectif. Pour adopter la bonne posture, il convient de garder toujours à l'esprit que les espaces de vie enfantine constituent pour

beaucoup de familles un premier ancrage dans la communauté. Dans ce contexte nous devons avant tout accueillir les enfants dans leur singularité. Leurs besoins, leurs difficultés et leurs richesses.

Vivre l'inclusion c'est porter l'exigence du respect et de la tolérance des spécificités de chacun et, en même temps, l'exigence parfois contradictoire du bien commun. Inclure tous les enfants, vous le savez bien, c'est accompagner chaque enfant sur son chemin spécifique. C'est l'aider à construire, avec sa réalité et ses capacités, une image de lui positive. Sans nier ses difficultés et ses références familiales. Mais c'est aussi mettre en lumière pour lui les balises de la démocratie et du vivre ensemble.

Mesdames et Messieurs vous cotoyez des enfants aux besoins très particuliers. Vous connaissez des familles qui portent en elles des modèles éducatifs très éloignés des nôtres. Avec ces enfants, avec ces familles aux réalités si différentes, le dialogue doit rester ouvert, dans le respect des droits de chacun et des devoirs de tous. Ce dialogue permet de soutenir les parents et parfois de les orienter vers d'autres structures plus adaptées à leurs besoins. Il permet aussi d'aider les familles à intégrer nos traditions éducatives, nos réalités et nos valeurs. Ce dialogue ne doit pas aboutir à un modèle d'accueil unique et figé. Quand le dialogue se vit dans le respect mutuel, la diversité et l'inclusion deviennent des richesses. Un questionnement réciproque qui favorise l'adaptation et l'évolution.

Ce questionnement, les institutions de la petite enfance l'ont porté pendant de longues années. Au sein d'une plateforme d'intégration, dont les vraies fonctions et le travail sur les enfants à besoins spécifiques ont guidé bien des

professionnels. Ce questionnement anime aujourd'hui la mise en œuvre du plan d'action pour la promotion des droits de l'enfant, validé par le Conseil administratif dans le cadre du projet «année de l'enfance». Ce questionnement enfin vous l'avez aussi porté lors de précédents colloques comme celui qui avait pour thème «Familles d'ici, familles d'ailleurs».

Je vous l'ai dit tout à l'heure l'inclusion est un thème passionnant et difficile. Les préjugés nous confrontent chaque jour à la tentation du repli. Je veux affirmer le contraire. Les familles qui se sentent prises en compte dans leur réalité, dans leurs difficultés et dans leurs spécificités auront envie de prendre une place dans une ville qui les accueille. Elles ont à cœur de participer au développement de cette collectivité. Elles deviennent alors de véritables piliers de l'éducation de leurs enfants et des acteurs engagés pour l'avenir de la cité. Il faut réaffirmer les exigences de qualité et de protection du cadre éducatif proposé aux enfants pour assurer la mission de prévention et d'intégration des institutions de la petite enfance. Le chemin de l'autonomie est un chemin difficile pour tous les enfants et encore plus pour les enfants de la diversité. Pour ceux-là en particulier il est essentiel d'affirmer que la cité est accueillante et que tous les enfants y ont leur place. Mais il faut aussi dire que nous partageons des valeurs et que nous sommes donc tous co-responsables.

Le thème de l'inclusion est un débat qui se situe à différents échelons du monde politique et éducatif genevois. J'invite les professionnels de la petite enfance à faire valoir leur expérience et leurs compétences dans ce débat. Je ne pourrai malheureusement pas partager vos deux journées de réflexion car je dois me rendre à Paris pour un sommet

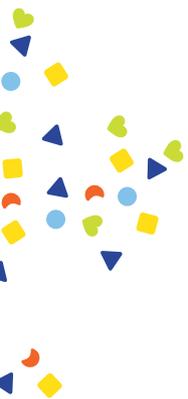
des élus locaux, organisé en marge de la COP 21. Je suis certaine que vous partagez avec moi cette préoccupation essentielle pour l'avenir de nos villes, pour l'avenir de nos enfants. Je souhaite vivement que les pistes que vous allez explorer pendant ces deux jours vous servent de point de référence pour réaffirmer notre engagement de ville ouverte et accessible à tous.

J'aimerais conclure en reprenant la symbolique du visuel de ce colloque 2015, celui d'un enfant qui, avec minutie et précaution, cherche à placer ses plots, tous différents, dans les bons espaces de son jeu. Notre communauté c'est une grande et belle boîte en bois dans laquelle toutes et tous avons une place précise et adaptée ajustée à notre réalité. Je vous encourage à prendre exemple sur cet enfant, sur sa minutie, sa précaution et son attention pour prendre votre place et laisser à l'autre celle qui lui revient.

Je ne veux pas terminer ce bref message sans saluer tout particulièrement notre chère Alisa Monney, cheville ouvrière de ce colloque. Je propose qu'on l'applaudisse. C'est en effet son dernier colloque et comme à l'accoutumée elle va orchestrer cette partition à la perfection ! J'aimerais aussi remercier la cheffe d'orchestre, Sandra Capeder, et toutes celles et tous ceux qui jouent cette musique subtile de l'inclusion.

Je vous remercie et je vous souhaite un bon colloque. 🍊





# FONDEMENTS D'UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE

---

**Charles Gardou**

Anthropologue, professeur des Universités, Lyon

---

Je me réjouis d'être avec vous, ici, à Genève, à l'occasion de ce colloque, intitulé *Inclusion: nouveau paradigme*, à l'initiative du Service de la petite enfance de la Ville de Genève. Merci à tous de votre accueil et de votre présence. Merci aux responsables de ce colloque de la confiance qu'ils m'ont témoignée en m'invitant à donner cette conférence.

Comme convenu, je vous propose une réflexion sur les fondements d'une société inclusive<sup>1</sup>. C'est en quelque sorte une toile de fond pour concevoir autrement nos manières de considérer et de prendre en compte cette réalité humaine que nous dénommons «handicap».

Je mentionnerai d'abord un repère, parmi tant d'autres. Dû à l'Organisation mondiale de la santé et à la Banque mondiale, le 1<sup>er</sup> rapport mondial rendu public le 9 juin 2011 indique que, sur une population mondiale de 7 milliards<sup>2</sup>, plus d'un milliard de personnes sont en situation de handicap, soit 15%. Si l'on inclut les membres de leur famille – parents, fratries, conjoints – quotidiennement impliqués, plus d'un tiers des habitants de la planète se trouve donc concerné de façon directe ou indirecte.

Au-delà de ces données quantitatives, ce rapport indique que les personnes en situation de handicap rencontrent des obstacles à tout moment de leur existence: dans l'accès à la santé, aux dispositifs de la petite enfance, à l'École, aux lieux professionnels ou culturels, aux moyens de transport et aux technologies de la communication, etc. Leurs chances restreintes de scolarisation et d'accès à des études supérieures compromettent leur devenir professionnel.

---

**01** Cette conférence puise directement dans notre ouvrage «La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule», éditions érès

**02** Selon l'Institut national d'études démographiques, dans une étude publiée le 2 octobre 2013, le seuil de 10 milliards sera atteint en 2100, à la fin du siècle.

Aussi vivent-elles majoritairement en-deçà du seuil de la pauvreté, prisonnières d'un cercle vicieux handicap-pauvreté-maltraitance-discrimination.

D'où la Convention Internationale des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées, premier instrument international juridiquement contraignant, adoptée en 2006 par l'Assemblée Générale des Nations-Unies, proposée à signature et à ratification à l'ensemble des pays. Elle ambitionne de remédier aux privations de patrimoine humain et social, dont les personnes, fragilisées par leur handicap sont parmi les premières victimes. En dépit du système actuel des Droits de l'homme, censé protéger et promouvoir leurs droits, les normes et mécanismes en place ne parviennent pas à leur fournir une protection adéquate. Malgré divers textes, règles et engagements nationaux ou internationaux, elles continuent, à des degrés divers, à faire l'objet de violations de leurs droits dans toutes les parties du monde.

## RECOURS AU CONCEPT DE SOCIÉTÉ INCLUSIVE

L'adjectif *inclusif* fait désormais l'objet de multiples déclinaisons. On parle de services de santé, de lieux éducatifs ou professionnels inclusifs; de pratiques culturelles, artistiques, sportives ou touristiques inclusives. On souhaite des politiques, législations, structures et dispositifs inclusifs. On aspire à une société, une culture et un développement inclusifs.

Cependant, la rapide diffusion du concept de *société inclusive*, avec son cortège de dérivés, le fait suspecter de n'être qu'un écran de fumée rhétorique. Que faut-il en penser ? Est-ce un lieu commun abusivement mis en avant; une nouvelle musique d'ambiance, une danse avec

des mots, venus artificiellement se substituer à leurs ancêtres forgés autour de la notion d'intégration ? Est-il, au contraire, annonciateur d'une évolution de nos valeurs et de nos pratiques ? Constitue-t-il un changement de paradigme situant à un niveau supérieur nos conceptions de la vie commune ? Représente-t-il une optique susceptible de nourrir une vision renouvelée de notre patrimoine humain et social ? Reflète-t-il une autre manière de considérer cette expression de la fragilité humaine qu'est le handicap ?

Faute d'ausculter ses contours, ses plis et replis, on risque de passer à côté de son sens profond, si ce n'est de le dénaturer. Aussi importe-t-il d'interroger les différentes couches de significations de ce concept feuilleté, né dans un contexte paradoxal ou plutôt ambigu. En effet, notre temps apparaît aussi obscur que lumineux. Il prône l'égalité mais hiérarchise implicitement les vies, jugeant leur rentabilité. Il affirme respecter la fragilité et en même temps la marginalise, se perdant dans la « tentation de l'illimité », selon les mots de Dominique Schnapper, et des idéaux de puissance. Il se veut indépendant d'esprit mais s'assujettit à des normes souveraines, mises en scène à grand bruit. Il développe une pensée du divers et de l'universel mais s'égaré dans les particularismes et les communautarismes. On y parle volontiers d'accompagnement humain et de société inclusive tandis que les plus vulnérables, dont les personnes en situation de handicap, continuent à vivre avec un sentiment de délaissement. Enfin, ces progrès sans précédent, dans le domaine scientifique et technique, de la connaissance de la vie et de l'univers, ont changé le visage du monde et transformé, du moins en certains lieux de la planète, les modes de vie de ses habitants. Pour autant, les inégalités s'accroissent, ici comme là-bas. Dans nos sociétés indus-

trielles, l'*homo œconomicus* fait régner la loi d'airain du marché et de la compétition sans merci. Et, en dépit d'un apparent consensus contre l'exclusion, il y a stagnation. A l'encontre même de l'espoir séculaire de réduction des écarts, des îlots de commodités côtoient des océans d'empêchements. Cette dissymétrie, ou plutôt cette coupure, est certainement l'un des faits les plus préoccupants de notre temps contradictoire.

Dans un tel paysage, sur quels fondements une société inclusive peut-elle se bâtir ? En référence à quels principes et exigences renvoyant, pour une part, aux universaux de notre condition humaine et, pour une autre, aux biens communs à répartir avec équité ?

### LES 5 PILIERS DE L'ÉDIFICE À CONSTRUIRE

Cinq axiomes – au sens premier de «ce qui vaut, qui est jugé digne» – constituent les piliers sur lesquels mérite de s'appuyer l'édifice à construire.

Le premier invite à distinguer le «vivre» et l'«exister». Je l'exprime ainsi: *Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions*. Une société inclusive ne défend pas seulement le droit de vivre mais celui d'exister. Le *vivre*, que nous partageons avec tous les organismes vivants, renvoie à nos besoins biologiques. L'*exister* spécifie les hommes, marqués par leur inachèvement natif et leur nature sociale. Il se situe sur le versant de l'esprit et de la psyché; des relations à soi, aux autres, au temps et à son destin; du besoin de reconnaissance par les proches, les amis, les réseaux professionnels ou sociaux; de la dépendance des solidarités humaines; de la possibilité de devenir membre d'un groupe et de s'impliquer dans sa société d'appartenance. «C'est par le réel que l'on vit; c'est par l'idéal que

l'on existe. Les animaux vivent, l'homme existe», disait Victor Hugo.

Il n'est pas assez pour les humains de naître physiquement et de vivre, tant s'en faut. Soignés par tous, ils peuvent mourir de n'exister pour personne. Le handicap met en relief ce caractère toujours problématique de l'accès à l'existence, soumise à maints empêchements.

Des réponses attentives aux besoins biologiques d'auto-conservation ne garantissent pas à elles seules la possibilité d'exister. Le soin, dans sa dimension thérapeutique et curative (*cure*), ne suffit pas, elles réclament du *care* et la sollicitude qui l'accompagne.

Le sentiment d'exister repose sur l'expression et la prise en compte des désirs, qui ne sont pas un luxe réservé à ceux qui n'auraient pas de besoins «spéciaux». Ils ne sont pas leur privilège exclusif, interdit à ceux qui nécessitent des soutiens et des compensations. Or, ces derniers se voient trop souvent cantonnés à leurs besoins particuliers, selon l'expression consacrée. Seulement des nécessaires, assimilés à leurs servitudes. Leurs désirs seraient superflus, voire incongrus. Leurs besoins sont satisfaits, n'est-ce pas suffisant ? On tend à négliger ce qui fait d'eux des êtres existant, sentant, pensant, dans des flux de désir, de projet, de passion et de volonté: leurs goûts et opinions, leurs aspirations et peurs, leurs élans vitaux et accablancements; leurs idéaux et rêves, si contraints, si gardés au secret qu'ils finissent par se perdre. Si une personne en situation de handicap nécessite, par exemple, un accompagnement pour remédier à ses difficultés, elle souhaite avoir son mot à dire sur le choix de son accompagnant: cela relève de son désir non de son besoin.

Le deuxième pilier appelle à remettre en cause la hiérarchisation des vies. Je l'énonce de cette manière: *Il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule*. Il n'y a pas plusieurs humanités: l'une forte, l'autre faible; l'une à l'endroit, l'autre à l'envers; l'une éminente, l'autre insignifiante, infra-humanisée. Mais une seule, dépositaire d'une condition universelle, entre un plus et un moins, un meilleur et un pire. Entre fortune et revers, résistance et fléchissement. Entre l'infime et l'infini, disait Pascal, cette figure du Grand Siècle, que l'on l'imagine sûr de lui, fort mais qui était en réalité un être fragile, souffreteux, mort à 39 ans. La roche Tarpéienne, dit-on, est proche du Capitole. Le «peu» et le «moins» n'équivalent pas à une absence de grandeur. Les vies sont par nature ambiguës. Leur stratification ne tient pas, pas plus que celle entre les cultures. Claude Lévi-Strauss l'avait déjà si bien montré, il y a près de 60 ans, avec *Tristes Tropiques*, qualifié par Pierre Nora de moment de la conscience occidentale. La gageure d'une société inclusive est de réunifier les univers sociaux hiérarchisés pour forger un «nous», un répertoire commun.

Le troisième pilier induit un questionnement sur la notion d'équité et de liberté. Je le traduis ainsi: *Une société humaine n'est rien sans des conditions d'équité et de liberté*. Il renvoie à la problématique de la refondation de la justice sociale, de l'égalité formelle et de l'égalité réelle, des conditions de l'exercice effectif de la liberté et d'équité. Le principe d'équité, au caractère subjectif, n'est pas synonyme de celui d'égalité, objectivement évaluable car le plus souvent énoncé dans le droit positif, amplement débattu, affirmé par la doctrine et consacré par la jurisprudence. Il consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation. Les êtres humains ne sont pas des copies

conformes à un modèle unique, reproduits en millions d'exemplaires interchangeableables. Leur égalité qualitative n'induit pas la similarité de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent. En situation de handicap ou non, chacun d'eux a le droit inconditionnel à être singulier et à réaliser sa singularité. Celle-ci n'autorise aucun traitement inégalitaire.

Si des situations identiques appellent des réponses identiques, les citoyens les moins «armés» et les plus précarisés légitiment des réponses spécifiques. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen confie d'ailleurs au législateur le soin d'identifier, dans l'intérêt supérieur, les différences à reconnaître ou à ignorer, précisant que les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune. Pour peu qu'elles soient justes et bénéfiques, tant pour la personne que pour la collectivité, ces distinctions préviennent les risques d'indifférenciation et de nivellement de l'action sociale, susceptible d'amplifier les inégalités, au nom d'une idéologie égalitariste. Elles préviennent l'altération du principe d'égalité. La négation des singularités, attachées à l'âge, au sexe, aux aptitudes, aux inclinations, aux origines, au milieu et aux circonstances de vie, au fonctionnement inégal de notre corps et de notre esprit, entrave la justice, conçue en termes d'exigences d'équité. Le handicap exige d'accommoder les ressources ordinaires en matière de santé, de bien-être, d'éducation, d'acquisition de savoirs ou de compétences, de sécurité économique et sociale. Parce qu'ils permettent d'articuler le singulier et l'universel, le divers et le commun, ces accommodements sont la condition même de l'égalité et de la liberté. Ils permettent de rétablir un continuum dans l'itinéraire de vie: accessibilité, autonomie et citoyenneté; vie affective, familiale, et sexuelle; accompagnement de la

petite enfance, scolarisation et formation; activité professionnelle; art et culture; sports et loisirs.

Le quatrième pilier amène à s'interroger sur la norme et la conformité. Je le formule de cette façon: *L'exclusivité de la norme c'est personne, la diversité c'est tout le monde*. La visée inclusive contrecarre la centrifugeuse culturelle qui renvoie en périphérie ce dont l'existence même déconstruit les modèles et archétypes dominants. Elle remet en cause l'exclusivité des normes, culturellement construites au gré du temps ou des cultures, imposées par ceux qui se conçoivent comme la référence de la conformité, qui aggravent les rapports de domination et multiplient les phénomènes d'exclusion.

Au-delà des institutions politiques, matérielles ou symboliques normatives, dont naturellement toute société procède, elle s'élève contre l'emprise excessive d'une norme qui prescrit, proscrie et asphyxie le singulier. Six siècles avant Kierkegaard, père de la pensée existentielle, qui a consacré la part essentielle de son œuvre à la singularité, Duns Scot, philosophe et théologien écossais à l'origine du concept d'écclésiété exprimant le caractère unique d'une personne, avait déjà récusé les approches abstraites et générales qui négligent l'existence de l'individu réel.

La signification d'une société inclusive se dévoile donc par le plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes humaines et à leur mode d'accès au monde.

A rebours d'une logique disjonctive, fondée sur une conformité fantasmatique, l'optique inclusive se caractérise par la capacité collective à conjuguer les singularités, sans les essentialiser. Des singularités, parfois

désarmantes, en relation avec d'autres singularités, à l'intérieur d'un tout, où chacun a le droit de se différencier, de différer. Et, dans le même temps, d'être, de devenir avec les autres; d'apporter au bien commun sa biographie originale, faite de ressemblances et de dissemblances, sans être séparé de ses pairs, ni confondu avec eux, ni assimilé par eux. On peut, disait Aimé Césaire, se perdre «par ségrégation murée dans le particulier ou par dilution dans l'universel».

Le dernier pilier conduit à aborder la question du patrimoine commun. Je le formule ainsi: *nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social*. Il ne suffit pas, on le sait, de vivre sur un même territoire pour appartenir à sa communauté. Encore faut-il pouvoir en partager le patrimoine éducatif, professionnel, culturel, artistique et communicationnel. Des étrangers, des populations isolées ou nomades, des minorités linguistiques ou culturelles et des membres d'autres groupes défavorisés ou marginalisés ne bénéficient pas pleinement de ce droit. C'est aussi le cas de nombreuses personnes en situation de handicap.

Ces privations de patrimoine humain et social prennent différentes allures. Dans la plus extrême, les personnes en situation de handicap sont mises, de manière radicale, au ban de leur communauté d'appartenance. Une croyance inavouée qu'elles sont «naturellement autres» et une supposée improductivité les condamnent à un huis clos. Elles en font des êtres atopus, sans place dans la société. Maintenus dans des hors lieux. Dans un arrière-monde, sorte d'espace blanc, que les sociétés traditionnelles associaient à l'idée d'abandon, et d'inexistence sociale. Rendues invisibles, ontologiquement gommées.

Dans un autre cas de figure, elles sont orientées vers des lieux limitrophes. Dans ces structures dédiées, elles vivent entre parenthèses. Dans la plupart des cultures, la même tentation perdure: placer ces personnes spéciales dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes. Tenues à une certaine distance des activités collectives, elles ne sont que des visiteurs épisodiques de l'espace commun. Aux spécialistes et autres spécialisés de les accompagner sur des voies intermédiaires.

Enfin, si elles ne sont pas, directement ou indirectement, maintenues au-dehors de la société, il advient qu'elles connaissent un exil à l'intérieur. On les accepte sans toutefois les considérer comme des acteurs sociaux dignes de participer à la vie de la Cité. Des lignes de démarcation les placent en retrait du mouvement général.

*L'Histoire de la folie à l'âge classique*, sorte d'enquête historico-anthropologique à partir de données économiques, médicales, artistiques et sociales, met au jour les variations, au fil du temps, de ces mécanismes et modalités d'exclusion. Il montre que de l'école au bureau, de l'hôpital à la prison, des micro-pouvoirs soumettent à des dispositifs disciplinaires. Ils instituent des régimes de vérité qui donnent à voir des conceptions et pratiques, anciennes ou plus récentes, comme immuables. A l'origine des phénomènes d'exclusion, ces micro-pouvoirs entravent l'accès au patrimoine commun.

## UNE SOCIÉTÉ N'EST PAS UN CLUB

Cela m'amène à formuler quelques remarques, qui puisent dans ce qui précède et qui fondent, de manière essentielle, la notion qui nous préoccupe, en permettant sa compréhension profonde.

Une société ne peut se concevoir pas un club dont des membres pourraient accaparer l'héritage social à leur profit pour en jouir de façon exclusive et justifier, afin de le maintenir, un ordre qu'ils définiraient eux-mêmes. Elle n'est non plus un cercle réservé à certains affiliés, occupés à percevoir des subsides attachés à une «normalité» conçue et vécue comme souveraine. Elle n'est pas davantage un cénacle où les uns pourraient stipuler à d'autres, venus au monde mais interdits d'en faire pleinement partie: *Vous auriez les mêmes droits si vous étiez comme nous*. Il n'y a pas de carte de membre à acquérir, ni droit d'entrée à acquitter. Ni débiteurs, ni créanciers autorisés à mettre les plus vulnérables en coupe réglée. Ni centre ni périphérie.

Chacun est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Personne n'a l'apanage de prêter, de donner ou de refuser ce qui appartient à tous. Notre héritage social vertical, légué par nos devanciers, et notre héritage horizontal, issu de notre temps, composent un patrimoine *indivis*. Chaque citoyen a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux: la ville, les transports, les espaces citoyens, les salles de cinéma, les bibliothèques, les structures de sport et de loisirs. Nos savoirs, notre culture, nos ressources artistiques font partie du capital collectif.

Aucune des parts de ce patrimoine ne peut être l'exclusive des «majoritaires», que la naissance ou le cours de la vie ont préservés du handicap, au détriment des «minoritaires», dont la destinée serait de n'en recueillir que des miettes. Écarté des biens communs et dépossédé de possibilités de participation sociale, on peut vivre ou survivre, mais on ne se sent pas exister.

L'idée de société inclusive tourne le dos à toute forme de captation, qui accroît de fait le nombre de personnes empêchées de bénéficier, sur la base d'une l'égalité avec les autres, des moyens d'apprendre, de communiquer, de se cultiver, de travailler, de créer et de faire œuvre. Elle combat la dérive amenant à donner davantage aux déjà-possédants et des parts réduites à ceux qui, ayant le moins, nécessiteraient le soutien le plus affirmé. Elle s'oppose aux mécanismes par lesquels les premiers augmentent leur avantage sur les seconds, en réalisant des plus-values et en capitalisant les confort.

En serait-on resté à la justice distributive, fondamentalement inégalitaire, que défendait Aristote ? « Si les personnes ne sont pas égales, avançait-il dans *l'Éthique à Nicomaque*, elles n'obtiendront pas, dans la façon dont elles sont traitées, l'égalité ». A ses yeux, les êtres humains, n'étant pas dotés des mêmes qualités d'âme, de la même vertu éthique, du même mérite, se trouvaient naturellement hiérarchisées : certains, supérieurs par nature, étaient destinés à commander ; d'autres, inférieurs, faits pour obéir. Il tenait seuls pour égaux les citoyens possédant le même degré de mérite, d'où l'expression : l'égalité aux égaux. Avant lui, Platon pensait aussi que la vraie et parfaite égalité est « celle qui donne plus à celui qui est le plus grand, moins à celui qui est moindre, à l'un et à l'autre dans la mesure de sa nature ; proportionnant ainsi les honneurs au mérite, elle donne les plus grands à ceux qui ont le plus de vertu, les moindres à ceux qui ont le moins de vertu et d'éducation, et à tous selon la raison.

De la petite enfance jusqu'au grand âge, les exemples abondent de faveurs manifestes consenties aux premiers, sans être reconnues comme telles. Des comportements,

discours, pratiques et institutions restent marquées par une culture de l'entre-soi.

Comment désarçonner chez l'Homme qui, dès le début de son existence et pour des raisons de nécessité fut un prédateur, sa propension à instituer la relation à l'autre sur le mode de la domination ? Son inclination à désirer l'exclusivité, malgré sa dépendance originelle ? Georges Bataille et Maurice Blanchot, entre autres, ont décrit, sans artificiellement les nier, cette violence et cette tendance à la prédation qui habitent l'être humain et les sociétés. L'iniquité du partage patrimonial en représente une forme.

### **INCLUSION OU INTÉGRATION ?**

A ce point de la réflexion, il est intéressant d'apprécier la pertinence du terme inclusif, aujourd'hui utilisé. Ses antonymes aident à en préciser le sens. Né au 18<sup>e</sup> siècle, l'adjectif *exclusif* qualifie ce qui appartient uniquement à quelques-uns, à l'exclusion des autres, par privilège spécial et, à ce titre, n'admet aucun partage. Prononcer ou jeter l'exclusive signifiait déclarer l'exclusion de quelqu'un. Le verbe *exclure*, apparu deux siècles plus tôt, voulait dire, originellement, ne pas laisser entrer, ne pas admettre, fermer avec une clé, tenir quelqu'un à l'écart de ce à quoi il pourrait avoir droit. Par la suite, il a pris le sens de rejeter une chose jugée inconciliable avec une autre.

L'emploi du nom *inclusion*, qui implique l'idée d'occlusion, de clôture, de réclusion, apparaît plus problématique. *Inclus* provient du latin *includere*, lequel peut se traduire par « enfermer » ou « renfermer ». Au 12<sup>e</sup> siècle, la forme francisée *enclus* signifie d'ailleurs « reclus ». En biologie, on parle d'inclusion fœtale lorsqu'il y a imbrication d'un ovule fécondé par un spermatozoïde dans un autre ovule

fécondé en même temps. En cytologie, l'inclusion cellulaire désigne la présence de matériaux métaboliquement étrangers dans le cytoplasme d'une cellule. En odontologie, l'inclusion désigne l'état d'une dent emprisonnée dans l'arcade osseuse d'une mâchoire; en minéralogie, c'est un corps étranger contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux; en métallurgie, l'inclusion renvoie à des matières, en général indésirables, prises dans un métal ou un alliage. Autant d'usages qui marquent un enfermement.

L'adjectif *inclusif*, plus adéquat et pertinent, traduit clairement un double refus. D'une part, celui d'une société et de structures, de la petite enfance à l'adolescence et de l'âge adulte à la vieillesse, dont les seules personnes «non handicapées» se penseraient propriétaires, pour en faire leurs privilèges ou leurs plaisirs exclusifs, selon les mots de Montesquieu et de Rousseau. D'autre part, le refus de la mise à l'écart, dans des ailleurs improbables, de ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles. S'il ne se réduit pas au cliché qu'il devient lorsqu'on se contente de l'opposer, sans le justifier, aux vocables dérivés du terme *intégration*, les deux optiques se distinguent. L'objectif de l'intégration est de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer à lui. Il s'agit de procéder, comme on le dit en astronautique, à l'assemblage des différentes parties constitutives d'un système, en veillant à leur compatibilité et au bon fonctionnement de l'intégralité. Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est ici premier est l'adaptation de la personne: si elle espère s'intégrer, elle doit, d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'en-

semble commun, un «chez soi pour tous». Sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et les résorber dans le tout.

Car ce «chez soi pour tous» ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti, dans tous les secteurs et tout au long de la vie, d'accompagnements et médiations compensatoires, de modalités de suppléance ou de contournement. En bref, toute une gamme d'accommodements et de modalités de suppléance pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services collectifs. «Mettre dedans» ne suffit pas. Autorise-t-on chacun à apporter sa contribution originale à la vie sociale, culturelle et communautaire. Favorise-t-on l'éclosion et le déploiement de ses potentiels?

Les accommodements ne se limitent pas à une action spécifique pour des groupes tenus pour spécifiques. Ils visent à améliorer le mieux-être de tous. Qu'ils soient architecturaux, sociaux, éducatifs, pédagogiques, professionnels ou culturels, les plans inclinés sont universellement profitables. Ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres.

Une société inclusive n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap: elle relève d'un investissement global. Ce qui prime est l'action sur le contexte pour le rendre propice à tous, afin de signifier concrètement à chaque membre de la société: *Ce qui fait votre singularité (votre âge, votre identité ou orientation sexuelle, vos caractéristiques génétiques, vos appartenances culturelles et sociales, votre langue et vos convictions, vos opinions politiques ou tout autre opinion, vos potentialités, vos difficultés ou votre handicap) ne peut vous priver du droit de jouir de l'ensemble des biens sociaux. Ils ne sont la prérogative de personne.*

Les recommandations émises par les instances internationales appuient ce mouvement inclusif que notre société toute entière est mise au défi de relever. Le premier rapport mondial sur le handicap, déjà évoqué, demande ainsi aux Gouvernements de reconsidérer les politiques et programmes éducatifs, sociaux et économiques, indissociablement concernés; de revoir les dispositions prises pour le respect et l'application des lois, en danger de devenir des rites incantatoires; de cerner les obstacles, afin de planifier des actions susceptibles de les réduire et de les supprimer.

Avec la notion de société inclusive, on est donc loin d'une fioriture sémantique, d'un simple changement de mot en réponse à une mode. Ce nouveau cadre de pensée sociale interroge puissamment notre forme culturelle. Il questionne tout lieu d'éducation gouverné par la norme, le niveau et le classement. Il remet en cause les milieux professionnels arc-boutés sur des standards. L'enjeu est de taille. La transformation des esprits et des pratiques prendra du temps, mais la nécessité est là. La vie de la Cité ne peut se jouer à huis clos. Chacun a le droit inaliénable d'y prendre part, toute sa part. La petite enfance, au cœur de ce colloque, ne fait pas exception à cette règle. 🍌

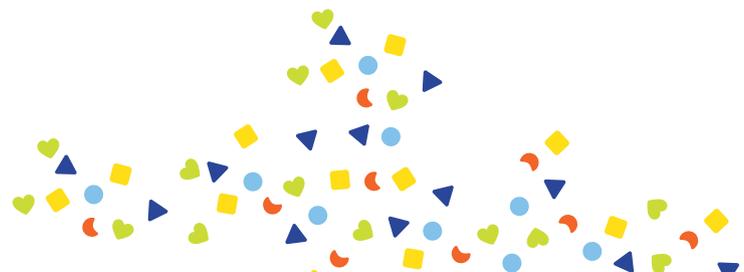
---

#### PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

Il a créé et dirige la Collection *Connaissances de la diversité* aux éditions érès, où il est l'auteur d'une vingtaine d'ouvrages, parmi lesquels: *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières* (2014); *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule* (2012); *Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force* (2014); *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action* (2013); *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Vol. 1 (2011); *Le handicap par ceux qui le vivent* (2009).

Vient de paraître: *Le handicap dans notre imaginaire culturel. Variations anthropologiques*, Vol. 2 (2015)

---







# L'INCLUSION: PENSÉES DIVERSES POUR DES BESOINS COMMUNS OU PENSÉES COMMUNES POUR DES BESOINS DIVERS ?

---

**Héloïse Rougemont**

Docteure en Sciences de l'éducation et Anthropologie sociale et culturelle, Genève

---

## INTRODUCTION

Il est courant de distinguer deux types de méthodes, en sciences sociales, pour envisager les problèmes étudiés et les concepts qui les expriment. La méthode dite inductive, qui se base sur les faits empiriques<sup>1</sup> – des collections de cas particuliers – pour en dégager des lois théoriques générales. La méthode déductive, qui identifie des lacunes ou des problèmes dans les théories déjà constituées, propose de les modifier par raisonnement logique et éprouve le bien fondé de ces modifications dans l'empirie. La plupart du temps, les deux mouvements s'opèrent de concert et traduisent les interactions permanentes entre pratiques savantes et pratiques sociales. Ces interactions sont, par ailleurs, alimentées ou contraintes par des rapports de force, car elles déterminent en partie quels

sont les problèmes sociaux et de quelle-s façon-s on se propose de les résoudre.

De la même façon, le concept d'inclusion et l'adjectif dérivé, «inclusif», sont construits à la fois de façon théorique, pour signifier une rupture avec les courants précédents, mais aussi en conséquence de différents mouvements sociaux: droits civiques, remise en question des classes spécialisées et normalisation (Vienneau, 2002), par exemple.

A Genève, le Département de l'instruction publique affiche clairement la volonté de promouvoir l'école inclusive. Sur son site internet<sup>2</sup>, on peut apprendre que, depuis 25 ans, des projets pilotes ont été développés dans le sens d'intégrer des élèves en situation de handicap dans les cursus classiques. Depuis 2008, une loi cantonale sur l'intégration scolaire renforce la place donnée à l'élève et à ses parents dans les choix concernant le parcours scolaire et les besoins spécifiques de celui-ci ou celle-ci. L'inclusion se popularise donc progressivement, à Genève comme ailleurs, sous l'effet de micro-contextes de mobilisation<sup>3</sup>, en

---

**01** Les faits relevant de l'expérience que les humains font du réel.

**02** <http://www.ge.ch/dip/ecole-inclusive/>

**03** «Toute situation en petit groupe dans laquelle des processus d'attribution collective sont combinés avec des formes rudimentaires d'organisation pour produire une mobilisation pour une action collective» (McAdam, McCarthy et Zald, 1988, p. 709, cités par Quivy et Van Campenhout, 2011, p. 97).

rupture avec le paradigme de l'intégration. Trouvant écho dans les politiques publiques, les pratiques de l'inclusion sont retraduites et réappropriées, jusqu'à constituer une priorité. L'inclusion peut ainsi revêtir le caractère d'une injonction qui demande des réajustements plus ou moins importants, dans les pratiques. Mais quels sont-ils ?

Ce texte débute par un premier détour qui approfondit la question de la construction des concepts en sciences sociales. Sur cette base, sont déterminés les enjeux principaux, ressortant de la construction du concept d'inclusion. Nous argumentons ensuite en faveur d'une lecture plurielle des besoins éducatifs, du partage et de la mise en commun de la diversité des pratiques professionnelles et proposons d'envisager l'inclusion en termes de parité de participation. Issue de la philosophie politique, la parité de participation permet de penser différentes stratégies inclusives, en situation et en fonction des besoins des personnes accueillies et du contexte que forme la communauté d'apprenant-e-s. Ces stratégies sont ensuite illustrées par des exemples centrés sur l'accueil d'enfants présentant des difficultés de communication en milieu de garde. Un retour à la question formulée dans le titre de cette intervention est enfin proposé, en guise de conclusion.

## LA CONSTRUCTION DES CONCEPTS EN SCIENCES SOCIALES

Tout d'abord, précisons ce que nous entendons par «concept»: le concept est un mot choisi et défini au moyen d'une démarche scientifiquement contrôlée. Il permet de regrouper et désigner un ensemble d'objets et de phénomènes en fonction de caractéristiques communes. Les coquelicots, les tulipes, les roses sont, par exemple, différents objets qui possèdent des caractéristiques com-

munes leur permettant d'être regroupés sous le concept de «fleur». Le concept permet aussi de regrouper un type d'objets et de phénomènes en fonction de ses liens avec d'autres objets et phénomènes (les fleurs ne sont pas des fruits: ces derniers sont issus des fleurs mais toutes les fleurs ne donnent pas de fruits).

Tout comme un grand nombre de concepts qui balisent les pratiques des professions du social, celui d'inclusion est alimenté par les réflexions émises dans les disciplines des sciences sociales.

Il n'est pourtant pas rare d'observer un certain clivage entre pratiques savantes et pratiques professionnelles, pouvant s'exprimer, par exemple, par des interrogations de ce type:

– *Pourquoi il est si difficile de comprendre le jargon des sociologues, psychologues, anthropologues ?*

Pourquoi ne nous posons-nous pas la même question pour les chimistes, les physicien-ne-s, les biologistes, les médecins, alors que leur jargon n'est pas beaucoup plus accessible ?

Face aux concepts construits dans ces dernières disciplines, la correspondance entre le concept et la chose est moins remise en question, puisque le concept a été inventé lorsque la chose a été découverte. Quand, en 1919, Rutherford prouve l'existence des protons, il les nomme protons, en référence au neutre singulier du mot grec «premier»; quand un-e chimiste souhaite détecter, identifier et caractériser des molécules par mesures de leur masse, il ou elle invente un procédé et le nomme «spectrométrie de masse».

Il n'en est pas de même pour l'éducation, qui a évolué durant des siècles, s'est développée bien en dehors des laboratoires et a été expérimentée par tous-tes: chacun-e possède une idée plus ou moins claire de ce qu'est l'éducation. Lorsqu'un chercheur ou une chercheuse emploie le mot «éducation», il ou elle veille pourtant à construire un langage rigoureux, propre à la discipline dans laquelle il ou elle s'insère, pour se détacher du sens commun. Pourquoi ?

Les connaissances construites en sciences sociales peuvent suggérer aux dirigeant-e-s, aux professionnel-le-s et à chaque personne, ce qui semble le plus judicieux à entreprendre, par exemple au bénéfice de l'éducation, ou pour favoriser la cohésion sociale. Les chercheurs et les chercheuses préservent les concepts qu'ils ou elles proposent des différentes interprétations auxquelles ceux-ci pourraient aboutir en les construisant de la façon la plus rigoureuse possible. Ce processus laisse des traces qui se manifestent dans des mots choisis avec soin et des tournures de phrases pouvant sembler sophistiquées.

Une métaphore, celle de l'agrumes, peut être sollicitée pour montrer qu'en fonction des disciplines de référence, un simple agrume peut aboutir à des définitions – des conceptualisations – très différentes.

La botanique nous apprend, au sujet des agrumes, que leur fleur «a généralement cinq sépales et cinq pétales blancs (teintés de pourpre chez les citronniers) et 20 à 40 étamines.

(...) La structure de tous les agrumes est semblable: un zeste coloré (épicarpe) contenant de nombreuses glandes à essences odorantes, l'albedo (mésocarpe blanchâtre) et enfin la chair divisée en quartiers juteux (endocarpe)»<sup>4</sup>.

La diététique<sup>5</sup> nous indique que les apports nutritionnels pour 100 g de mandarine sont de 26 kilocalories, 92 mg de potassium, 22 mg de calcium, 49 mg de vitamine C et 23 mcg de vitamine B9. Les agrumes sont donc riches en vitamine C qui permet, en association avec une forte présence de flavonoïdes, de renforcer les défenses immunitaires. Elle est, de plus, nécessaire à la cicatrisation.

L'économie nous informe que «l'aide à la transformation des agrumes a été adoptée pour la première fois avec le règlement (CE) n° 2601/69 du Conseil. Parallèlement, les OCM F&L et F&L transformés ont encadré la politique européenne en matière de production d'agrumes frais et de produits transformés (jus et conserve de segments essentiellement)». Elle détaille «l'évolution de la réglementation ayant conduit aux textes en vigueur en matière d'aide à la transformation des agrumes, c'est-à-dire au règlement (CE) n° 2202/96 du Conseil et ses divers règlements d'application»<sup>6</sup>.

Les différentes disciplines qui s'intéressent à notre agrume ne le définissent pas de la même façon. Pour distinguer les agrumes des autres végétaux, les biologistes en proposent une classification (taxinomie). Ils ou elles en détaillent la structure externe (morphologie) et interne (anatomie),

04 [http://www.la-seyne.fr/joomla/images/stories/laseyne/Jardin-de-balaguier/09\\_agrumes.pdf](http://www.la-seyne.fr/joomla/images/stories/laseyne/Jardin-de-balaguier/09_agrumes.pdf)

05 <http://www.fitness-forme.com/dietetique/aliments-dietetiques/agrumes.php>

06 [http://ec.europa.eu/agriculture/eval/reports/agrumes/full\\_text\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/agriculture/eval/reports/agrumes/full_text_fr.pdf)

ainsi que le fonctionnement (physiologie); les diététicien-ne-s s'intéressent à leurs effets sur la santé des humains; les économistes, enfin, cherchent à optimiser leur production, leur transformation, leur distribution, leur échange et leur consommation. Définir les concepts permet donc de définir l'action réservée aux choses qu'ils désignent: «essayer un concept à un objet, c'est demander à l'objet ce que nous avons à faire de lui, ce qu'il peut faire pour nous. Coller sur un objet l'étiquette d'un concept, c'est marquer en termes précis le genre d'action ou d'attitude que l'objet devra nous suggérer. Toute connaissance proprement dite est donc orientée dans une certaine direction ou prise d'un certain point de vue» (Bergson, 1938, p. 199).

A travers le langage, les humains partagent et mettent en commun la grande diversité des problèmes qu'ils expérimentent, dans la vie quotidienne (dans l'exercice de leur profession, de leur rôle parental, etc.) et les solutions possibles. C'est au moyen de cet échange langagier que l'action individuelle se collectivise et s'organise en normes (quelle action est la plus appropriée par rapport à ce qui a été expérimenté, à ce qui est su). Les connaissances et leur mise en mots naissent ainsi d'une nécessité de coordination: en s'identifiant à une «culture», en évoluant dans une «société» et en apprenant ses normes, les individus développent un savoir agir, apte à orienter leur interprétation du monde vécu et leur action, parmi la pluralité des possibles (Schurmans, 2008).

Les mots sont autant de compartiments, créés puis disponibles pour ranger ce qui est appréhendé comme «réel». En sciences, les concepts ont cette même fonction: on peut les considérer comme des boîtes dont les formes, les couleurs, les étiquettes doivent correspondre le mieux

possible à leur contenu. S'assurer d'utiliser les concepts les mieux adaptés à ce que l'on veut décrire confère également une continuité à la pensée scientifique. Il s'agit de faire en sorte que les autres chercheurs ou chercheuses puissent retracer la pensée qui les précède, en s'assurant que trouver le bon étage, la bonne boîte, avec l'étiquette qui correspond effectivement au contenu qu'ils étudient.

Comme en témoigne ce questionnement de Weber (2004), cette dynamique concerne également le concept d'inclusion: «L'émergence du terme «inclusion» annonce-t-elle un changement conceptuel laissant entrevoir de nouvelles perspectives dans le monde du handicap ? Ou, plus modestement, est-ce une mesure cosmétique, un phénomène de mode, créant l'illusion d'un changement qui ne fait que renforcer un langage politiquement correct ?» (p. 1). L'auteur se demande, en effet, si le concept d'inclusion concerne bien une «nouvelle boîte», ou s'il s'agit de la même boîte, dont on aurait simplement changé l'étiquette.

### L'INCLUSION: NOUVEAU PARADIGME ?

Le titre de ce colloque est «L'inclusion: nouveau paradigme ?».

Un paradigme est défini tantôt comme «une image de base à partir de laquelle se construit une matrice de questions (...) principe organisateur de la construction d'hypothèses et d'interprétation de la réalité» (Remy, 1996, p. 10), tantôt comme une métathéorie ou un cadre de pensée faisant consensus parmi les scientifiques, qui oriente leurs questionnements, leurs démarches, leurs interprétations et définit, jusqu'à sa réfutation, ce qu'est la science «normale» (Kuhn, 1962). Au sein de la querelle positiviste allemande, le paradigme est la notion permet-

tant de distinguer deux grandes démarches: explicative et compréhensive. Un paradigme se définit donc, lui aussi, en fonction de l'usage qu'on lui réserve.

Nous proposons la définition suivante, qui a l'avantage de regrouper les différentes dimensions d'un paradigme (méthodologique, théorique et idéologique): un ensemble de concepts reliés entre eux de telle façon qu'il détermine durablement les points de repère qui encadrent l'appréhension de ce qui apparaît comme «réel», pour une communauté de connaissance.

L'inclusion s'accompagne alors d'un grand nombre d'autres concepts, à la manière d'une boîte de hameçons: si l'on en saisit un (l'inclusion), d'autres s'y accrocheront et l'accompagneront dans le même mouvement. Dans la «boîte» portant l'étiquette «inclusion», on trouvera donc bien sûr le concept d'inclusion, mais également celui de «communauté d'apprenant-e-s» au lieu de «classe». D'ailleurs, on ne dira plus «apprenants» uniquement au masculin, mais on utilisera plutôt le langage épïcène, plus inclusif. On évitera le terme de «handicap», pour lui préférer celui de «besoins éducatifs spéciaux» ou encore de «différences ou particularités», ou, mieux encore, d'«obstacles aux apprentissages et à la participation». Les contextes éducatifs ou les cursus classiques ne seront plus qualifiés de «normaux», mais d'«ordinaires» ou de «courants». On préférera la «formation-socialisation» à l'«éducation» et, des personnes concernées, on ne dira plus qu'elles sont «placées» mais «accueillies».

Quand on parle d'inclusion aujourd'hui, c'est encore souvent les mêmes situations que l'on regarde, mais le point de vue a été modifié: lorsque l'on parle d'une personne handicapée

versus d'obstacles aux apprentissages et à la participation, on ne se pose plus les mêmes questions. Alors, finalement, que veut-on faire avec ce paradigme, cet ensemble de concepts reliés entre eux, et est-il nouveau ?

Il s'agit principalement de contrer les processus d'exclusion basés sur les particularités de fonctionnement des apprenant-e-s en les accueillant dans les communautés d'apprenant-e-s ordinaires. Cela nécessite d'adapter ces environnements, en les rendant accessibles et en prévoyant un accompagnement pour y favoriser la formation et la socialisation de tous-tes. Cela implique de ne plus envisager les besoins éducatifs au singulier, mais au pluriel, de ne plus penser en termes de catégories, de besoins communs, mais plutôt en termes de besoins divers, en référence à la question centrale posée dans le titre de ce texte.

Si l'inclusion apparaît pour signifier un changement de pratiques, en opposition aux pratiques liées à l'intégration, ce changement consiste principalement à demander aux écoles qu'elles se «transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal» (Armstrong, 1998, p. 53). Il implique également que la culture de l'école soit «telle que personne ne soit stigmatisé» (Armstrong et Barton, 2003, p. 95).

Dans la pratique, il existe, deux façons distinctes d'envisager la formation-socialisation de tou-te-s, pouvant s'opposer à cette proposition:

- Regrouper certaines personnes dans des environnements spécifiques;

– placer tout le monde dans des cursus ordinaires mais sans prévoir un accompagnement permettant de favoriser leur formation-socialisation.

Le projet étant posé, une question perdure néanmoins: s'il revient à l'école d'instaurer les conditions pédagogiques et le fonctionnement scolaire nécessaires afin de réduire les obstacles aux apprentissages, alors comment ?

On constate, en effet, un appel général à la créativité pédagogique, mais celui-ci peine à aboutir à des pistes concrètes. Il donne lieu à des pratiques mixtes, diversifiées: en fonction des institutions et des régions, on nomme parfois «inclusion» des pratiques d'intégration ou mixtes, et vice-versa. Cette étape peut parfois donner un sentiment de confusion et il est donc important de, peu à peu, regrouper ces pratiques et les formaliser davantage. Cette formalisation permettrait de partager et regrouper des **pensées diverses** au sein d'une **pensée commune**, intégrant les deux définitions de l'adjectif «commun»: répandu (promouvoir une culture de l'inclusion) et partagé (élaborer une réflexion commune).

### INSERTION, ASSIMILATION, INTÉGRATION, INCLUSION

Voici un tableau repris d'une étude concernant une institution qui a récemment accueilli une classe d'intégration et donc opéré un redéploiement de l'enseignement spécialisé, dans l'école ordinaire (Gremion & Paratte, 2009). Le tableau ordonne les différents moments observés dans la journée d'un élève nommé Pierre, en fonction des principaux modèles d'intégration: insertion, assimilation, intégration, inclusion (axe horizontal) et de la distance de le Pierre, par rapport aux autres (axe vertical).

Variation de la relation Variation de l'env.		Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
		Insertion Être admis avec les autres	Assimilation Devoir faire comme les autres	Intégration Être différent avec les autres	Inclusion Être différent comme les autres
Intégration physique distance physique diminuée	↓	Assis au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie. L'enseignante, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle adaptation des structures	↓				
Intégration sociale appartenance au groupe	↓				

Source: Gremion & Paratte, 2009, p. 161

Trois principaux constats articulés me semblent ressortir de cette étude:

- Les pratiques de cette institution ne correspondent pas à un seul modèle, mais oscillent entre insertion et inclusion, en fonction des moments de la journée et des cours. Gremion et Paratte (2009) observent également que les pratiques varient en fonction des différents élèves. Par exemple, l'insertion et l'assimilation ne conviennent qu'à un nombre restreint d'élèves, comme mesures transitoires ou uniquement dans des matières n'entrant pas en considération pour la qualification scolaire;
- les différents modèles présentent une échelle croissante dans laquelle l'inclusion constitue le degré maximum d'accomplissement de l'intégration. On peut donc dire que le modèle de l'inclusion, en tant que paradigme, ne constitue pas une nouveauté radicale. Il fixe plutôt les objectifs d'intégration au plus haut (intégration physique, fonctionnelle et sociale). Néanmoins, tous les modèles peuvent être, et sont, utilisés comme pratiques transitoires ou en fonction des situations et des élèves;

– ce qui semble, pour ces auteurs, différencier l'inclusion des autres modèles, c'est que ce modèle tient compte de l'appartenance au groupe. L'intérêt de ce schéma est donc de déterminer l'inclusion en fonction des relations entre Pierre, les autres élèves et l'enseignante.

Comment, alors, penser l'inclusion en fonction de l'appartenance à la communauté d'apprenant-e-s ? La section suivante propose de la penser en termes de parité de participation.

### **JUSTICE SOCIALE: REDISTRIBUTION, RECONNAISSANCE ET PARITÉ DE PARTICIPATION**

A travers l'étude des différents mouvements sociaux orientés vers la justice sociale, Fraser (2004) observe deux types de mouvements qui se distinguent par les points suivants:

- Ils véhiculent des conceptions différentes de l'injustice: pour les premiers, l'injustice provient d'une distribution inégale des ressources socio-économiques (par exemple, le placement d'un-e enfant dans une école éloignée de son domicile et/ou de seconde zone); pour les seconds, l'injustice est de type symbolique et culturel et agit à travers les représentations qui reproduisent la domination culturelle, le mépris et les inégalités (par exemple, l'effet Golem: on attend moins d'un-e enfant dont on sous-évalue les capacités);
- par conséquent, le remède à l'injustice qu'ils proposent est différent: la redistribution oriente ses préoccupations vers la restructuration économique alors que la reconnaissance appelle des changements de type symbolique, au niveau des représentations des personnes;

– les deux types de mouvements sociaux développent enfin une compréhension distincte des différences: le premier s'oppose aux différenciations injustes (tout le monde a le droit d'être traité comme les autres et d'accéder aux mêmes ressources) alors que le second tend, au contraire, à une valorisation des différences (chaque personne est différente et a le droit d'être traitée en fonction de ses spécificités).

Fraser (2004) regrette que, la plupart du temps, ces mouvements s'opposent plus qu'ils ne se complètent. Qu'en est-il de l'inclusion ?

On remarque que les deux aspects (redistribution et reconnaissance) sont abordés dans les recommandations officielles et dans les écrits scientifiques. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de donner des pistes concrètes aux acteurs et aux actrices de l'inclusion, c'est la redistribution qui est privilégiée (décentraliser l'enseignement spécialisé, favoriser l'accès des lieux de formation-socialisation aux personnes à mobilité réduite, etc.).

Nous proposons donc de nous centrer sur le besoin de reconnaissance: une première chose à relever est que toutes les différences ne génèrent pas des prétentions à la reconnaissance. Selon Fraser (2004), le postulat d'Honneth<sup>7</sup> (1992) selon lequel tout le monde aurait besoin de voir ses particularités reconnues: «ne peut expliquer pourquoi toutes les différences ne génèrent pas des prétentions à la reconnaissance, et pourquoi une partie seulement des prétentions ainsi générées sont moralement justifiées» (p. 163). En postulant que n'importe

---

07 Axel Honneth est un philosophe sociologue, connu pour ses travaux sur la reconnaissance.

quelle différence suscite un besoin de reconnaissance, on ne parvient pas à expliquer pourquoi certains groupes dominants (par exemple les hommes, blancs, chrétiens et hétérosexuels) «ne cherchent pas à être reconnus dans leur spécificité mais prétendent plutôt symboliser l'universel» (ibidem).

Toute spécificité n'a donc pas besoin d'être reconnue: on ne peut pas faire une liste des types de reconnaissance dont tout le monde aurait tout le temps et partout besoin: «la reconnaissance est un remède à l'injustice, pas un besoin humain en soi (Fraser, 2004, p. 163). Ainsi, l'accomplissement de la justice dépend des blessures identitaires auxquelles il faut remédier. Face aux situations où des blessures identitaires peuvent se développer, il s'agit de se demander, au cas par cas, si la personne concernée a besoin:

- que l'on reconnaisse ses spécificités ?
- qu'on la considère comme semblable à n'importe qui ?

Dans les cas où le mépris se présente comme un déni du droit à être semblable de certain-e-s participant-e-s, la reconnaissance universelle se présente comme un antidote valable; là où, au contraire, c'est la spécificité identitaire de certain-e-s participant-e-s qui est dénigrée, c'est la reconnaissance de la différence qui s'impose (Fraser, 2004).

Cette alternative se construit autour de l'idée de parité de participation, selon laquelle chacun-e devrait pouvoir interagir en tant que pair-e, avec les autres. Il s'agit de mettre en place des institutions qui donnent à chacun-e une égale possibilité de rechercher l'estime sociale dans des conditions équitables, en établissant un certain nombre de dispositions sociales consistant à:

- veiller à la redistribution des ressources matérielles (condition objective à la parité de participation);
- développer des modèles institutionnels d'interprétation et d'évaluation qui expriment un égal respect pour toute-s (condition subjective à la parité de participation).

Penser l'inclusion, c'est penser les besoins individuels comme indissociables du contexte de la communauté d'apprenant-e-s et des interactions qui y ont lieu. La parité de participation n'est pas celle d'une seule personne mais de toutes les personnes dont nous avons la responsabilité. Il s'agit donc de partir de **besoins divers** pour aller vers des **besoins communs**:

- parvenir à repérer la diversité des besoins, au sein de la communauté d'apprenant-e-s;
- expliciter cette diversité, promouvoir les pratiques qu'elle occasionne, ainsi que les interactions qu'elle encourage;
- mettre en commun et mobiliser ces pratiques au profit du groupe, dans son ensemble.

Sur cette base, on peut soutenir que le principal défi d'une école inclusive n'est pas d'accueillir et accompagner *un ou plusieurs enfants* à besoins éducatifs spéciaux, *mais de faire de toute la communauté* d'apprenant-e-s dont on a la responsabilité, un endroit qui garantit la parité de participation.

## FAVORISER LA PARITÉ DE PARTICIPATION DANS LE DOMAINE DE LA PETITE ENFANCE INCLUSIVE

Centrons-nous maintenant sur le volet de la reconnaissance, en sollicitant des exemples d'interventions éducatives, dans les milieux consacrés à la petite enfance. Nous proposons d'analyser cinq types d'interventions

éducatives courantes, au cas par cas. Cela nous permettra de comprendre comment utiliser l'outil présenté (celui résumé par l'idée de parité de participation) en l'adaptant à ces interventions. Les stratégies présentées dans les paragraphes suivants sont issues d'une liste de 25 stratégies, définies par Francine Julien-Gauthier (2009), dans une étude québécoise. Cette étude est basée sur l'observation des interventions en faveur d'un-e enfant présentant des difficultés de communication, dans 35 milieux de garde. J'ai repris les cinq stratégies les plus observées par la chercheuse (le nombre de lieux où la stratégie a été observée, sur le nombre total de lieux, est indiqué entre parenthèses):

1. Décrire les activités en cours ou commenter les événements (33/35)
2. Suivre l'initiative de l'enfant (33/35)
3. Répondre aux tentatives de communication de l'enfant (32/35)
4. Poser une question ou faire une demande de communication (31/35)
5. Féliciter ou renforcer l'enfant ou les enfants (29/35)

**1)** Julien-Gauthier (2009) résume la première stratégie de la façon suivante: «la description de l'activité en cours est utilisée, entre autres, pour encadrer la réalisation d'activités structurées ou lors de l'animation d'activités auxquelles participent l'ensemble des enfants du groupe. L'éducatrice<sup>8</sup> décrit l'action à un rythme qui est soutenu, qui comprend des arrêts et des diversions» (p. 95).

La description constitue-t-elle une bonne stratégie? Se poser la question en termes de parité de participation, c'est se demander si une description à un rythme soutenu

permet à l'enfant concerné-e de rechercher l'estime sociale dans des conditions équitables. Il s'agit, ainsi, d'observer les réactions de l'enfant et des autres enfants: si cette stratégie peut l'aider à mieux saisir l'activité, enrichir son vocabulaire, développer ses facultés de communication, elle peut aussi, de cas en cas, ralentir l'activité et provoquer l'ennui d'autres enfants et donc, au pire, leur hostilité. On peut, par ailleurs, se servir avantageusement de ces situations pour privilégier la transmission, mais surtout la communication entre pair-e-s, en demandant aux enfants de commenter et décrire eux-mêmes ou elles-mêmes.

**2)** La stratégie consistant à suivre l'initiative de l'enfant «apparaît à plusieurs reprises lorsque l'éducatrice interagit avec l'enfant en situation de jeu» (p. 96).

A nouveau, il s'agit de se demander si l'enfant a besoin d'être stimulé-e ou cadré-e. La réponse est contextuelle et demande une attention à l'ensemble du groupe. Qu'est-ce qui, dans chaque cas de figure, constitue une plus grande entrave à la parité de participation? Est-ce que la stimulation aboutit? Est-ce que d'autres enfants s'intéressent à l'activité? Ou, au contraire, est-ce que les initiatives de l'enfant participent à son isolement?

**3)** «Lorsque l'enfant s'exprime, tente de communiquer ou d'attirer son attention, notamment par des sons ou des approximations de mot, l'éducatrice lui répond rapidement dans la majorité des situations. Elle lui répond aussi lorsqu'il produit des bruits, en utilisant des objets, la plupart du temps pour attirer son attention» (p. 96).

---

**08** L'auteure n'a pas utilisé le masculin «éducateur». Sur les 35 professionnel-les observé-es, une personne appartient pourtant au genre masculin.

Un excès en faveur ou en défaveur de ces tentatives est contreproductif. Un excès peut défavoriser les enfants qui ne bénéficient pas de l'attention de l'éducateur ou de l'éducatrice, voire provoquer des jalousies. Un défaut peut conduire l'enfant à se renfermer sur lui-même ou elle-même. Pourquoi ne pas tenter de sensibiliser tous les enfants à la pluralité des tentatives qu'il ou elle émet pour favoriser leurs interactions ?

**4)** «L'enfant est sollicité à de nombreuses occasions, surtout pendant les collations ou repas et les activités structurées. L'éducatrice lui propose différentes possibilités d'exprimer ses besoins, de faire des choix ou de donner son opinion» (p. 96).

Un surcroît ou un défaut de sollicitation peuvent tous deux constituer une entrave à la parité de participation. Il s'agit donc d'adapter ces interventions aux différentes situations. L'enfant peut se décourager, si de trop nombreuses sollicitations aboutissent à des échecs répétés. Ces échecs peuvent aussi entraîner la stigmatisation, de la part des autres enfants. Un défaut de sollicitation peut freiner le développement de compétences sociales et communicationnelles.

**5)** «Dans les milieux de garde, les marques d'approbation, les éloges et les renforcements sont très utilisés» (p. 96). Les marques d'approbation et les renforcements devraient être adaptés aux besoins de l'enfant et leurs résultats analysés, de façon à bien les proportionner. Un excès peut être perçu comme de la condescendance par l'enfant, ou par le groupe. Qui plus est, l'enfant devrait pouvoir comprendre que les félicitations correspondent à un jugement positif et si elles sont utilisées pour un oui ou pour un non, il ou elle

peut être désorienté-e. On peut aussi centrer les félicitations plutôt sur les interactions positives en commun et les réussites collectives et non sur la performance individuelle.

## CONCLUSION

Nous pouvons maintenant revenir à la question posée dans le titre de ce texte: l'inclusion demande-t-elle de développer des pensées diverses en réponse à des besoins communs ou, au contraire, des pensées communes pour satisfaire des besoins divers ?

Nous nous sommes interrogés sur l'émergence et la construction du concept d'inclusion. Nous avons ensuite constaté qu'une communauté d'apprentissage inclusive engage un environnement pensé par tou-te-s (pensées communes) et pour tou-te-s (besoins divers). Un tel environnement demande à ses professionnel-le-s qu'ils ou elles basent leurs interventions sur une analyse pragmatique, en fonction des situations (pensées diverses) et qu'ils ou elles développent une attention accrue aux besoins des apprenant-e-s, en tant que communauté (besoins communs).

Il semblerait, aujourd'hui, que les expériences positives d'intégration tiennent avant tout à «la volonté d'un chef d'établissement et d'une équipe enseignante ou à quelques mesures innovantes et/ou pertinentes» (Insieme-Genève, 2015, p. 4). Les actions des professionnel-le-s dépendent largement du regard qu'ils ou elles portent sur la différence (Gremion & Paratte, 2009). Les initiatives inclusives peinent donc à se fédérer. Par ailleurs, la crise économique et le conflit social marquent l'époque actuelle et favorisent l'accroissement des discriminations (Auduc, 2011). Deux actions conjointes nous semblent donc prioritaires: d'une part, privilégier le partage et l'institutionnalisation des

gestes qui fonctionnent et donc regrouper la diversité des pratiques, dans une **pensée commune**. Il est, d'autre part, nécessaire de contrecarrer la reproduction des stéréotypes, entreprendre la déconstruction des catégories qui aliènent les personnes et favorisent leur disqualification. Les actions allant dans ce sens permettront de diffuser plus largement l'idée selon laquelle nous avons tou-te-s, à des degrés divers, des besoins éducatifs spéciaux et que toutes les personnes diagnostiquées a, b ou c ne nécessitent pas toujours les mêmes choses, encore moins en toutes situations (elles ont des **besoins divers**).

Si ces deux priorités répondent à la situation actuelle, elles ne doivent pas nous détourner de ce qui fait des professions du social et de la formation, des professions qui se réinventent constamment: **des pensées diverses**. Nous avons également des **besoins communs**: celui d'être confronté-e-s à la diversité (Vienneau, 2002) et celui d'interagir, avec les autres, en tant que pair-e-s. C'est l'idée centrale que nous avons souhaité développer dans la seconde partie de ce texte, avec la notion de parité de participation. 🍷

---

## PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

Adorno, T. W., Popper, K. R., Bastyns, C., & Dewitte, J. (1979). *De Vienne à Francfort: la querelle allemande des sciences sociales*. Bruxelles: Editions Complexe.

Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In: P. Clough (Ed.), *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience*, pp. 48-63. London: Paul Chapman.

Armstrong, F. & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et 'inclusive education'. In: B. Belmont & A. Vérillon (Ed.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*, pp.85-99. Paris: CTNERHI/INRP.

Auduc, J. L. (2011). L'intégration à l'école respecte-t-elle la parité? *Hommes & Migrations*, 1294 (6), 30-40.

Bergson, H. (1938). *La pensée et le mouvant*. Paris: P.U.F.

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du Mauss*, 23, 152-164.

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire: de quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 159-176.

Honneth, A. (1992). *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf.

Insieme-Genève. (2015). *L'intégration scolaire à Genève aujourd'hui, constats et propositions*. Genève: Insieme.

Julien-Gauthier, F. (2009). Aider l'enfant qui présente un retard global de développement à communiquer. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 90-105.

Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.

McAdam, D., McCarthy, J. D. & Zald, M. N. (1988). Social Movements. In N.J. Smelser (Ed.), *Handbook of sociology*. Newbury Park: SAGE Publication.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Remy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse: contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement et société*, 17, 9-31.

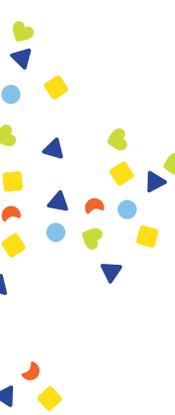
Schurmans, M.-N. (2008). Respect et émancipation. A propos de la construction d'une démarche de recherche. In M. Charmillot, C. Dayer & M.-N. Schurmans (Ed.), *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique* (pp. 81-98). Paris: Harmattan. URL: <http://fapsesr-vnt2.unige.ch/Fapses/acra.nsf/pubpublicationsauteurs?ReadForm&Auteur=Schurmans+Marie-No%EBlle>

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 257-286.

Weber, P. (2004). Travail social et handicap: de l'inclusion à la participation sociale. *Intégration, participation sociale et inclusion*, 13 (1-2). PDF disponible sur: <http://inclusionmp.blogs.apf.asso.fr/files/Inclusion%20et%20participation%20sociale%20-%202004.pdf>

---





# L'INCLUSION: POUR QUELLE BIENVEILLANCE DE L'ENFANT ?

---

**Michel Parazelli**

Professeur chercheur, Ecole de travail social,  
Université du Québec, Montréal

---

## INTRODUCTION

Utilisé d'abord dans le monde anglo-saxon, le terme d'inclusion provient des mouvements de défense des droits des personnes handicapées depuis les années 1970 notamment, et plus récemment du monde de l'éducation concernant l'intégration des enfants ayant un handicap dans les classes dites normales (Vienneau, 2002). Il est maintenant évoqué par des organisations internationales en phase avec la notion anglo-saxonne d'*empowerment*. L'usage de ce concept vise aussi à prendre une distance avec celui d'intégration qui répondrait plutôt aux exigences normalisées de la société qu'aux aspirations des personnes elles-mêmes.

Mais dire que l'inclusion constituerait un « nouveau » paradigme de l'intervention sociale auprès de la petite enfance sous-entendrait-il que les « anciennes » pratiques produiraient de l'exclusion ? Là réside un nœud important pour la réflexion sur cette question. Différencier les pratiques d'intervention sociale auprès de la petite enfance

et de leur famille qui incluraient, de celles qui excluraient ne va pas de soi. Cela dépend du regard posé sur ce qui est considéré comme le bien de l'enfant par les uns et les autres, bienveillance sous-entendue par le terme d'inclusion. Ainsi, le jugement d'inclusion ou d'exclusion se poserait davantage dans un champ concurrentiel autour de différentes conceptions du bien-être de l'enfant et des problèmes identifiés. Il ne faut pas non plus négliger de considérer les moyens mis à disposition des éducatrices pour favoriser ladite inclusion. Par ailleurs, l'inclusion en soi n'est pas vraiment un paradigme comme nous l'entendons dans les sciences humaines et sociales, mais plus une visée idéologique pouvant être fondée sur plus d'une vision du monde prétendant répondre aux aspirations des familles et s'opposer à l'exclusion. C'est pourquoi je propose plutôt de penser cette question en considérant les fondements théoriques et idéologiques des approches autour de la petite enfance afin de mieux repérer ces différentes conceptions de l'inclusion qui circulent actuellement.

Afin de montrer en quoi cette proposition peut être utile pour penser la question de l'inclusion autrement que par la voie de l'adhésion consensuelle à un mot-valise, je prendrai l'exemple des approches québécoises entourant la prévention précoce des troubles de comportement à

l'adolescence. L'idée de cette prévention est d'intervenir dès la petite enfance sur le développement de l'adolescent à venir, afin d'éviter que des comportements indésirables n'adviennent à ce moment et tout au long de la vie. Cet exercice permettra de montrer en quoi le désir d'inclusion est toujours accompagné d'un parti pris pour une certaine conception du développement de l'enfant et de l'adolescence, et un type de société dans laquelle on souhaite inclure les personnes. Il importe de mettre au jour ces représentations afin d'éviter des malentendus sur ce dont il s'agit, et faire des choix en connaissance de cause. Au Québec, les représentations théoriques mises de l'avant dans ce type de prévention se rattachent de façon prépondérante à ce qui est appelé la «prévention prédictive», et que nous définirons à partir des trois approches suivantes: biopsychologique, écologique, éthologique. Par opposition à ce courant, je présenterai d'autres approches relevant plutôt de la «prévention prévenante» s'adressant aux adolescents: l'anthropologie du risque, la psychodynamique et les mouvements sociaux. Toutes ces approches visent à faire le bien auprès des enfants et des jeunes, mais en concevant leur inclusion sociale de façon différente. Nous concluons par un commentaire sur l'horizon politique de ce champ concurrentiel pour le bien de l'enfant. Mais d'abord, clarifions le malentendu suivant lequel l'inclusion serait un paradigme.

### L'INCLUSION EST UN MOT D'ORDRE PRATIQUE

Dans l'univers des sciences, un paradigme est formé d'un ensemble cohérent de théories, d'applications empiriques et d'outils scientifiques normalisés et balisés, qui s'impose à une certaine époque dans une communauté scientifique. Par exemple, la théorie de la relativité a entraîné un véritable changement de paradigme en physique. En sciences

humaines et sociales, le «paradigme interprétatif» a donné lieu à des approches qualitatives telles que l'ethnographie, la phénoménologie, l'interactionnisme symbolique, et le constructivisme. Le paradigme interprétatif s'est opposé au naturalisme en sciences humaines dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Herman (cité par Lessard-Hébert, Boutin, et Goyette, 1997: 32), qualifie le paradigme interprétatif de «compréhensif», car il tient compte de la subjectivité et de l'élaboration du sens dans la production de connaissances sur les conduites humaines:

*Les faits sociaux ne sont pas des «choses», la société n'est pas un organisme naturel, mais plutôt un artefact humain. Il faut comprendre la signification des symboles sociaux artefacts, non pas expliquer des réalités sociales «extérieures». Le point de vue «objectif» ou «neutre», recommandé par le positivisme, est une impossibilité méthodologique et une illusion ontologique: étudier le social, c'est le comprendre [...].*

Comme souligné dans cet extrait, ce paradigme s'est opposé à un autre paradigme plus ancien, celui du «positivisme» qui aborde la vie humaine et sociale en s'inspirant des sciences de la nature en présupposant:

*[...] une uniformité de relations entre la forme du comportement et sa signification, de façon que l'observateur puisse reconnaître la signification d'un comportement chaque fois qu'il se produit. Ce postulat, calqué sur celui de l'«uniformité de la nature» et emprunté aux sciences de la nature par les chercheurs positivistes des sciences sociales, suppose que les animaux et les atomes manifestent des comportements (behave), et ce, de façon constante quand les conditions sont identiques (Lessard-Hébert, Boutin, et Goyette, 1997: 25).*

Selon Thomas Kuhn (2008), un paradigme est une conception scientifique spécifique du monde et qui correspond à l'idée d'un modèle à suivre pour produire des connaissances jugées valides – et qui est effectivement suivi – car il fait autorité. Un paradigme détermine la légitimité des problèmes, mais aussi des solutions proposées. Par analogie, le terme de paradigme a progressivement été généralisé «abusivement» en l'utilisant dans la vie quotidienne pour référer à toute nouveauté qui tend à s'imposer (nouveau modèle de gestion, nouvelle approche d'intervention, nouvelle mode vestimentaire ou alimentaire, etc.). L'inclusion semble justement s'inscrire dans ce glissement rhétorique consistant à faire passer une prescription ou une injonction d'intervention mobilisatrice (celle d'inclure) pour un paradigme. Mais, présenter l'inclusion comme un nouveau paradigme, c'est aussi courir le risque de laisser entendre qu'elle constituerait une «nouvelle» conception scientifique du social s'inscrivant dans une perspective de progrès sur le plan des connaissances. Ce qui n'est pas nécessairement le cas. À la lumière du contexte québécois de la petite enfance, et aussi de ce que je connais de la situation helvétique actuelle, je formule l'hypothèse suivante selon laquelle l'inclusion serait surtout un mot d'ordre pratique de nature idéologique, promu par certains acteurs, visant à mobiliser les éducatrices pour entreprendre un changement spécifique de pratiques. Reste à savoir dans quel (s) sens ce changement est-il promu ?

J'ai spécifié que l'inclusion serait «surtout» un mot d'ordre pratique, car, si l'inclusion n'est pas un paradigme en soi, cette idée peut être nourrie par des théories inscrites dans des paradigmes scientifiques en concurrence et menant à des bienveillances différentes. Par exemple, le cadre théorique qui a beaucoup influencé l'inclusion en milieu scolaire

au Québec et en Suisse est celui du socioconstructiviste qui, depuis les théories de l'apprentissage de Piaget jusqu'aux travaux de Vygotsky (1978), vise à comprendre comment les individus construisent leurs connaissances en fonction non seulement de l'activité mentale de cognition, mais aussi des interactions sociales, lesquelles joueraient un rôle important dans l'appropriation et la structuration des connaissances (Bandura, 1986). D'où l'importance d'impliquer l'élève dans les situations d'apprentissage en étant attentif à ses spécificités et en l'incitant à créer ses propres significations et connaissances. En ce sens, cette théorie s'inscrit bien dans le paradigme interprétatif tel que défini ci-dessus.

Cette approche a aussi été adaptée dans le domaine du handicap, et transposée par la suite auprès des élèves ayant des besoins particuliers en milieu scolaire. Inspirée par la construction sociale du handicap du Québécois Patrick Fougeyrollas (1978), la représentation du handicap n'est plus alors considérée comme un déficit naturel, mais un désavantage socioculturel. Le degré de handicap est désormais fonction de la compensation sociale que la personne reçoit. On est donc passé de l'handicapé (maladie-déficience) à une personne handicapée (incapacité), et enfin à une personne en situation de handicap (désavantage issu d'un système de contraintes à compenser). Bref, on vise ici le développement intégral de chaque membre de la communauté d'apprenantes et d'apprenants de la classe. Après avoir connu les écoles spéciales ségréгатives (stigmatisation), et l'intégration visant à adapter l'enfant à l'école (normalisation), l'idée d'inclusion vise à reconnaître et à valoriser les différences des enfants en favorisant l'adaptation de l'enseignement aux enfants par l'accompagnement de chaque enfant au sein d'activités de socialisation et d'apprentissage (dénormalisation) (Thomazet, 2006). En ce sens, ce cou-

rant socioconstructiviste constitue un changement de paradigme en passant d'une conception biomédicale (positiviste) à une considération sociosymbolique des situations de handicap (interprétatif). Telle que présentée, la notion d'inclusion réfère à des valeurs ayant trait à une société valorisant la diversité et les différences entre êtres humains tout en favorisant une forme différente de coopération entre les acteurs éducatifs. S'appuyant sur la présence des enfants à besoins éducatifs spécifiques, les théories défendant l'inclusion considèrent le handicap ou la différence, non comme une perturbation pour les autres élèves, mais comme une richesse. Les ajustements pédagogiques que cette approche suscite sont présentés comme des facteurs de progrès pour tous. Mais là aussi, rien ne va de soi, car cela exige non seulement des conditions matérielles et organisationnelles, mais aussi une considération des tensions paradoxales et des contradictions traversant ces réalités socio-éducatives, ce que ces grands principes théoriques lisses de l'inclusion semblent souvent négliger.

### L'INCLUSION SOUS CONTRAINTES<sup>1</sup>

Le principal problème identifié en regard de cette proposition de l'inclusion réside dans le manque de réalisme de son application dans le contexte actuel de nouvelle gestion publique (NGP) ou de New Management (Parazelli et Dessureault, 2010). Dans un article intitulé *L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel*, Gillig (2006) formule la question suivante très pertinente pour le contexte québécois: «Ce paradigme procède-t-il d'une phénoménologie de l'expérience du réel ou d'une construction intellectuelle sans réelle prise sur les pratiques?» (Gillig, 2006: 119).

L'auteur se questionne sur le contexte de faisabilité de ces bonnes intentions qui esquivent souvent la problématisation sociopolitique de leur application et les conséquences des difficultés auxquelles les intervenants font face dans les pratiques:

*A l'appui de ce nouveau concept, la critique faite au mainstreaming énonce les pratiques qui, bien que soucieuses d'un environnement le plus proche de la normale, ne parviennent réellement, ni à la normalisation, ni à une intégration sociale totale des élèves handicapés, ni à supprimer définitivement leur retour à l'établissement hospitalier ou leur prise en charge par des services spécialisés. Dans les faits, la ségrégation n'est donc pas intégralement abolie et le soutien thérapeutique dont bénéficie l'élève reposant sur des catégories médicales peut se révéler stigmatisant pour lui s'il doit être étiqueté comme faisant l'objet d'un traitement différentiel. [...] Aurait-on déjà oublié que certaines formes historiques d'intégration sauvage sans parcours différentiel adapté, ressemblant fort à des inclusions sans moyens et sans projet, avaient fini par provoquer des exilés de l'intérieur. (Gillig, 2006: 120, 122)*

En fait, la critique face à cet idéal humaniste de l'inclusion se situe au niveau de ses limites pratiques dans un contexte de restriction budgétaire ou d'austérité, de concurrence élitiste de la formation et des exigences accrues des modes de production économique. Si le regard des intervenants sur les handicaps a pu être modifié, les pratiques ne peuvent changer faute de conditions nécessaires et suffisantes (en termes de formation et de soutien thérapeutique ou spé-

<sup>01</sup> Je tiens à remercier Guy Bourgeault, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, pour son éclairage sur certains enjeux théoriques et pratiques de l'inclusion.

cialisé notamment). Du point de vue socioconstructiviste, l'inclusion deviendrait alors un terme mobilisateur et politiquement correct qui n'aurait pas actuellement les moyens de remplir ses promesses (Gillig, 2006). Selon ce point de vue, les intervenants concernés vivraient des situations impossibles résultant d'injonctions paradoxales consistant à adapter leurs pratiques à chaque enfant tout en ne disposant pas des moyens pour le faire.

Mais cette injonction d'inclusion peut aussi être investie d'une autre conception du développement de l'autonomie des élèves ou des enfants. En ce sens, Alberola et Dubéchet (2012: 147) associent la propension à valoriser un certain type d'autonomie au discours de rigueur adopté par de nombreux États au sujet de la gestion des finances publiques. Dans cette optique, les pouvoirs publics et les décideurs seraient enclins à «[...] rechercher une plus grande mobilisation des individus et une sollicitation accrue de leurs capacités d'adaptation» (Alberola et Dubéchet, 2012: 147). Il importe de ne pas négliger l'intérêt pour l'inclusion manifesté par les tenants de la Nouvelle gestion publique dans un souci d'efficacité, d'économie et de responsabilisation individuelle fondées sur des théories positivistes de la gestion organisationnelle. C'est-à-dire une idéologie néolibérale qui se traduirait «[...] notamment par la volonté d'ajuster le moindre de nos comportements aux lois du marché en tentant de faire de chaque individu non un simple consommateur de biens ou de services, mais un entrepreneur de lui-même et ce, en démultipliant la forme entreprise au sein du corps social» (Vrancken, 2011: 17). Du côté de la petite enfance, comment les éducatrices reconnaissent-elles ces deux orientations théoriques et idéologiques différentes de l'inclusion dans leurs contextes pratiques d'intervention ? Par exemple, encourageraient-elles davantage la responsa-

bilisation précoce de leurs destinataires que l'émancipation des individus en regard de leurs potentialités singulières ?

Soulignons que malgré l'importance qu'a eue l'approche socioconstructiviste dans l'orientation de ce mot d'ordre inclusif, le paradigme positiviste en provenance des États-Unis tend à s'imposer, non seulement au Canada, mais aussi en Europe. Rappelons que ce paradigme a la même visée d'inclure les enfants et les jeunes dans une société n'ayant cependant pas les mêmes repères idéologiques et théoriques. Il importe alors de considérer cette tendance scientifique d'autant plus qu'elle se conjugue aisément avec les visées néolibérales de la Nouvelle gestion publique qui s'impose au sein des deux continents. Au cœur de cette injonction d'inclusion se jouerait donc la définition des normes de socialisation à la vie collective.

### **INCLURE EN PRÉDISANT LES RISQUES DE DÉVIANCE**

Dans le domaine de la petite enfance au Québec, c'est surtout par la prévention précoce favorisant le développement optimal des enfants et leur bien-être que le mot d'ordre pratique de l'inclusion est sous-entendu. Et depuis une vingtaine d'années, les approches qui dominent la conception des programmes d'intervention sont toutes rattachées au paradigme positiviste tel que défini dans la section précédente. Ce type de prévention est qualifié de «prédictive» car elle a la prétention de déterminer dès la grossesse les risques de déviance dans la trajectoire biographique d'une personne.

Plus précisément, les types de savoirs au fondement de plusieurs de ces programmes sont alimentés par des approches scientifiques relayées par les neurosciences, l'écologie du développement, l'épigénétique ou l'éthologie

du comportement, laissant peu de place au débat social et aux points de vue divergents sur le sens de l'intervention auprès des familles et des jeunes enfants. Au-delà des différences d'orientation théorique, les chercheurs adoptant ces angles d'approche ont tous l'ambition de prédire et de modifier le cours de l'évolution du développement humain à partir d'une connaissance dite universelle des lois comportementales de ce même développement, et ce, dans une perspective de prévention des risques allant de la grossesse jusqu'à la vie adulte (Mustard, 2008). L'objectif commun visé par ces approches est l'adaptation sociale des individus à leur environnement dans une perspective économique d'activation sociale (Jenson, 2008) et de réduction des coûts de système (Ducharme, 2010). Nous nous éloignons ici considérablement du discours socioconstructiviste de l'inclusion.

Au Québec, les différents modèles de programmes de prévention précoce s'inscrivent dans ce que l'on peut appeler deux grandes approches positivistes: la biopsychologie (étude des déterminants neurophysiologiques et génétiques sur le développement humain) et l'écologie du développement (étude des déterminants comportementaux et environnementaux sur le développement humain) pour ne nommer que les deux principales tendances.

Par exemple, pour la tendance biopsychologique, les relations de l'enfant dans son milieu familial jouent un rôle déterminant dans la formation des synapses des cellules nerveuses, de sorte que ces interactions familiales participeraient directement à la construction du cerveau, plus

particulièrement à la formation du lobe frontal (siège de l'autocontrôle) encore malléable à la petite enfance jusqu'à l'âge de cinq ans. De la qualité de ces interactions dépendrait une bonne ou une mauvaise «programmation» du lobe frontal structurant les habiletés cognitives de l'enfant, d'où la nécessité d'un dépistage précoce et d'un suivi intensif durant cette période de la petite enfance<sup>2</sup>. On comprend alors que des interactions inadéquates entre la mère et l'enfant constitueraient un risque élevé que l'enfant développe des comportements violents faute de dispositions cognitives d'autorégulation. Des recherches en éthologie viennent compléter l'argumentaire théorique de cette tendance.

Du côté de l'écologie du développement, les chercheurs québécois s'inspirent directement des travaux de Bronfenbrenner (1996: 9-59), qui a développé aux États-Unis un modèle écologique du développement humain selon une conception systémique de l'environnement social. L'unité d'observation de l'écologie du développement est de nature comportementale à travers l'observation des schémas d'interactions comportementales à partir desquels on identifie des facteurs de risques, des facteurs de protection ainsi que des déterminants individuels et environnementaux. Ainsi, ont été identifiés les risques importants dans l'environnement des jeunes occidentaux: pauvreté, monoparentalité, divorce, sous-scolarisation. Deux pistes s'ouvrent alors pour une intervention de type écologique: soit travailler à la création et la mobilisation de ressources médiatrices appropriées dans l'environnement de la personne, soit travailler à l'augmentation des capacités d'une

personne afin qu'elle puisse utiliser les différentes ressources présentes (améliorer ses compétences parentales).

Soulignons qu'une troisième source d'influence vient compléter la mise en œuvre des deux premières approches. Il s'agit de l'éthologie (ex.: théorie de l'attachement). Fonder la connaissance des liens dits d'attachement humain sur celle des comportements animaux, confère des présupposés déterministes à la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) et développée par la suite par Ainsworth (1978) (Bullens, 2010). Cette théorie a été reçue dans les milieux de la recherche sur l'intervention préventive en protection de la jeunesse au Québec comme une vérité universelle sur les relations affectives. C'est pourquoi elle a obtenu une grande adhésion chez les intervenants et les gestionnaires oeuvrant en centres jeunesse au Québec (Steinhauer, 1996), car elle permet de caractériser, à l'aide de tests, l'état des comportements affectifs dans la petite enfance (ex.: Guide d'évaluation des capacités parentales, le Q-Sort (0-1 an) et le Q-Sett (1-4 ans). L'intervenant social est ainsi en mesure de diagnostiquer les troubles d'attachement de façon « scientifique » et non de façon arbitraire (ex.: attachement anxieux, insécurité-désorganisé, insécurité-évitant, insécurité-ambivalent, inhibés avec retrait, désinhibés avec sociabilité distincte, désinhibés pervers) (Ainsworth, 1978; St-Antoine et Rainville, 2004). L'objectif institutionnel est de dépister les situations à risque de troubles sévères d'attachement pour baliser la décision clinique de retirer l'enfant de son milieu naturel ou non. L'ambition implicite, mais conséquente de l'utilisation de cette théorie, est d'arriver à prédire des trajectoires délinquantes ou antisociales pour les prévenir le plus précocement possible. Bien que la théorie de l'attachement connaisse plusieurs adaptations théoriques, notons qu'elle est souvent perçue

par les tenants de l'approche biopsychologique comme un complément à leur propre perspective théorique en ce que « L'analyse du comportement des animaux, et l'homme en fait partie, permet de comprendre non seulement l'activité du cerveau, mais aussi le développement de son activité » Tremblay (2008: 16).

### **INCLURE DANS LA SOCIÉTÉ NÉOLIBÉRALE**

De façon déconcertante, ces modèles biologiques de la prévention précoce (positivistes) sont très simplistes dans l'analyse des causes des troubles de conduite chez les enfants et les adolescents. Ils excluent plusieurs facteurs sociaux, culturels, politiques, symboliques, idéologiques, etc., qui entrent en jeu dans ce type de réalités sociales complexes. On oublie surtout comment dans l'histoire, la définition de ce qui est normal ou pathologique a changé sous la pression sociale et culturelle. En analysant de façon critique les changements opérés dans le DSM en ce qui regarde les nouvelles catégories des troubles mentaux, Lane (2011: 157-158) avance que la tendance actuelle se:

*[...] traduit par une compréhension sursimplifiée du cerveau, du rôle de la sérotonine ou de la dopamine, qui d'une façon ou d'une autre expliquerait pourquoi une personne est antisociale et pourquoi une autre est socialement anxieuse, pourquoi une autre est déprimée et une autre hyperactive. [...] Aussi, l'idée d'une causalité simple s'écroule face à l'examen des faits et, malgré tout, ce modèle conserve une énorme influence.*

L'influence de ce type de simplification scientiste des troubles de comportement est renforcée par une médicalisation de ces mêmes troubles, pensons seulement au ritalin. A propos de cette conception médicale des

troubles de conduite, Gori (cité dans Schauder, 2008: 564) remarque

*[...] qu'en médicalisant les déviations sociales ou les troubles des conduites, on justifie le caractère naturel des normes et on disculpe dans le même mouvement l'environnement des symptômes qui affectent le sujet. [...] Le sujet se trouve réduit à la somme de ses comportements, et ses déviations sociales procèdent d'une mauvaise gestion de son économie psychique. Cette économie psychique se trouve réduite à un dysfonctionnement neuronal, à un déficit neurodéveloppemental ou à de mauvaises habitudes éducatives. Nous sommes ici en présence d'une nouvelle phrénologie qui puise ses racines dans les théories déterministes du XIX<sup>e</sup> siècle [...].*

Sur le plan politique, cette approche s'inscrit dans ce que certains politologues appellent la « perspective de l'investissement social » (Dufour et al., 2007) au nom de laquelle toute une nouvelle philanthropie calquée sur le modèle des Etats-Unis se déploie depuis plus de 15 ans pour orienter les politiques sociales et les pratiques d'intervention à l'aide de la prévention prédictive (Parazelli, 2013, 2011) notamment. Dufour et al. (2007: 2) en précisent la visée:

*La notion d'investissement social sera alors proposée comme une réponse permettant d'allier une saine gestion publique à une intervention de l'Etat dans le domaine social. Finalement, la perspective de l'investissement social (PIS) se caractérise par la relégitimation de l'action de l'Etat en partenariat avec les acteurs privés. L'Etat, via ses politiques sociales, intervient auprès des enfants « à risque » et aide les familles « à sortir de la pauvreté ». La prévention de l'exclusion est alors moins une question de justice sociale et*

*d'équité qu'une façon d'investir dans le futur pour bâtir une « société active ».*

Cette alliance d'acteurs privés et publics utilise des résultats scientifiques à des fins politiques pour orienter un regard sur la société en brandissant la science comme une vérité absolue, donc indiscutable. Il s'agirait d'assurer au marché un capital humain concurrentiel, en bonne santé mentale et physique, et ce en investissant dès la naissance. Ducharme (2012: 21) renchérit en affirmant que: « Dans une société de plus en plus tournée vers l'économie du savoir et avec le vieillissement de la population, la bonne santé de la population et la performance économique des générations futures sont essentiels au maintien de l'ordre actuel ».

Selon l'hypothèse que j'ai déjà formulée (Parazelli, 2011), la prévention précoce de type prédictif servirait d'auxiliaire politique à la consolidation d'une vision entrepreneuriale du développement personnel et social. Elle constituerait une stratégie de « programmation » des individus dès l'enfance, et réactivée plus tard tout au long de la vie, pour s'adapter à cette société concurrentielle à laquelle des experts et des acteurs politiques nous exhortent de nous préparer. Soulignons que les notions de bien-être, d'*empowerment* et de qualité de vie, mises de l'avant par les promoteurs d'une programmation préventive précoce ne font qu'exploiter l'imaginaire ambiant de l'hyperindividualisme de nos modes de vie:

*Mais tout se passe comme si cette éthique « individualiste » était l'occasion de porter à la charge du sujet tous les coûts par des mécanismes de transfert du risque qui n'ont rien de « naturel ». Au fond, la stratégie consiste à partir des aspirations à la décision personnelle en matière de choix d'existence*

*pour réinterpréter l'ensemble des risques comme des choix d'existence (Dardot et Laval, 2009: 430-431).*

Abordons maintenant une autre vision de la prévention qui a aussi cours au Québec depuis des décennies.

### **INCLURE EN FAVORISANT LA PRÉVENTION PRÉVENANTE**

Face à ce type de conception de prévention, un autre courant que j'ai qualifié de «prévention prévenante» (Parazelli, 2015b) existe au Québec dans la perspective de prendre en compte le sens que les acteurs donnent à leur situation pour être en mesure d'offrir un soutien correspondant aux aspirations et aux désirs des destinataires de l'intervention. La prévenance est définie par le «fait d'aller au-devant des désirs de quelqu'un, de vouloir faire plaisir à quelqu'un» (Antidote). Il s'agit moins d'empêcher que quelque chose d'indésirable n'advienne que de créer des contextes de socialisation visant à offrir aux jeunes des situations pouvant leur donner accès à des voies sociales différentes que celle de la délinquance par exemple. Ici la prévenance interroge la dimension symbolique et politique de la normativité de l'ordre social. Elle se présente comme une alternative possible aux situations psychosociales et/ou économiques bloquées, entravées ou limitées auxquelles font face des jeunes pour qui la délinquance représente, plus souvent qu'autrement, une entrée par défaut dans le monde adulte. Si la préventive prédictive vise à rappeler la norme dominante aux destinataires de l'intervention, la prévention prévenante vise à négocier ces normes pour permettre aux destinataires de mieux s'insérer dans la société:

*Sur le plan éducatif, la socialisation ne peut avoir pour seule visée d'adapter le sujet aux normes d'une société. Elle doit permettre à ce sujet, non seulement de vivre en société en*

*prenant en compte la réalité sociale existante, mais encore d'élaborer les capacités lui permettant de devenir auteur du social futur, c'est-à-dire d'élaborer les conditions de la vie humaine à venir, dans un environnement encore inconnu (Marpeau cité par Pillant, 2014: 99).*

On peut regrouper dans ce courant de prévention prévenante différentes approches théoriques prenant en compte le positionnement de l'acteur au sein d'une problématique donnée, ainsi que ses motivations subjectives et sociales dans une perspective dialogique. Les pratiques qui en découlent tentent d'impliquer l'acteur tout en ne cherchant pas à lui faire adopter un chemin préétabli, mais en tentant de comprendre les logiques qui exercent une pression sur ses actions. Rappelons-le, ces approches visent moins à empêcher qu'adviennent des comportements indésirables ou à les faire disparaître, qu'à créer des contextes de socialisation visant à enrichir l'expérience de socialisation des destinataires de façon à développer la palette de choix sociaux pouvant se présenter à eux, et au besoin, diversifier leur réseau de relations sociales. On tente ici de négocier les normes de socialisation à la vie collective en invitant les jeunes à participer à la construction d'une action collective.

Par exemple, dans le domaine de la prévention québécoise de la délinquance juvénile, trois approches théoriques prévenantes coexistent: l'anthropologie de l'adolescence, la psychodynamique et la théorie des mouvements sociaux. Décrivons-les brièvement.

L'anthropologie de l'adolescence (Le Breton, 1991) conçoit le risque non pas au seul prisme du danger à éviter, mais aussi du plaisir qu'il procure en ce qui concerne le dépassement de soi et la reconnaissance sociale qu'il peut

permettre. On appréhende ici les contextes d'interactions transitionnels marquant la période de transition dans le cycle de vie vers l'âge adulte. Selon ce point de vue, les causes de la délinquance seraient non pas à prédire à travers les comportements individuels des jeunes ou de la petite enfance, mais à comprendre comme l'expression de difficultés à symboliser le passage à l'âge adulte, difficultés produites par les contradictions du pluralisme des repères normatifs de la vie sociale actuelle et des inégalités socioéconomiques. Si, en réaction aux ratés des institutions de socialisation conventionnelles (famille, école, travail), les jeunes tentent de se réaliser par des voies marginales, ce ne sont généralement pas des pathologies, mais des pratiques de socialisation qui ont soit dérivé, soit été marginalisées par les valeurs dominantes. Comme exemples de modes d'intervention pouvant être associés à cette approche, pensons au travail de rue (TS hors murs) favorisant l'accompagnement des jeunes (Decker et al., 2008; Lazerges, 2010), aux activités misant sur l'aventure à risque (Bruyere, 2002), ou le sport tel que le basket et les arts martiaux (Hébert, 2011).

La seconde approche théorique de la prévention nous est offerte par différents apports de la psychanalyse dont ceux de Dolto, de Lacan et de Winnicott (1975) avec sa théorie des phénomènes transitionnels non sans lien de parenté avec l'approche précédente. Ici, l'attention est dirigée vers les pratiques d'inscription socio-identitaire et symbolique (ex.: pratiques prenant comme prétexte des activités d'expression et de création artistique, de production vidéo, l'approche par les pairs, etc. suscitant un travail sur le sentiment d'auto-reconnaissance et de reconnaissance sociale). Les causes de la délinquance proviennent ici de troubles identitaires d'origine familiale et sociale.

La troisième approche renvoie aux théories des mouvements sociaux (Neveu, 2011) en mettant l'accent sur les principes de pratiques démocratiques directes ou participatives. À l'aide d'activités d'éducation populaire, de médiation collective (Parazelli, 2010), de défense de droits sociaux et économiques, l'objectif est d'offrir aux jeunes la possibilité de briser l'isolement relatif à une situation difficile vécue individuellement, en rendant collective la responsabilité de comprendre les problèmes et de trouver des solutions. Cette approche permet à certains jeunes d'étayer leur révolte personnelle sur des revendications défendues collectivement et menées selon des principes démocratiques. Il s'agit aussi de politiser les situations particulières des jeunes afin de susciter chez eux le désir de lutter pour un changement dans les rapports que la société entretient envers eux. La délinquance est vue ici comme une option individualiste pour exprimer une révolte liée à un sentiment d'injustice ou de mise à l'écart.

## CONCLUSION

Derrière le mot d'inclusion, de vieux conflits manifestent leur résurgence idéologique sous le couvert d'un nouveau paradigme dont les fondements théoriques sont souvent occultés. Pour les intervenants, cela exige de s'ouvrir à l'épistémologie des sciences étant donné que ce terme de paradigme y trouve son origine. Il convient alors de faire le point épistémologique sur cet enjeu de l'inclusion même si le résultat peut être laborieux et rébarbatif. Pour ma part, ma contribution a été de «donner des nouvelles» du Québec dans le domaine de la petite enfance et de voir en quoi des parallèles ou des équivalences pouvaient être établis entre nos deux réalités nationales même si la façon de nommer les choses diffère.

Dans un monde social où les institutions sont de plus en plus dominées par l'efficacité, l'économie des moyens et le désir de certitudes ou d'idéaux de contrôle, la prévention prévenante se trouve disqualifiée pour favoriser l'inclusion au Québec du fait de sa prise en compte des désirs des destinataires de l'intervention, et non seulement des recherches fondées sur des données probantes (Parazelli et Desmeules, 2015b).

Il reste que du point de vue idéologique, nous avons vu que les approches de prévention prédictive renforcent l'individualisation des causes des problèmes sociaux en dictant les normes saines à adopter, celles qui doivent assurer une certaine cohésion d'un ordre social jamais questionné. Les recherches à l'origine des programmes de prévention précoce et les méthodes épidémiologiques de dépistage demeurent axées sur l'étude des comportements individuels et sociaux d'où l'idée selon laquelle la pauvreté serait traitée comme une maladie (Parazelli, 1995). On crée aussi une nouvelle catégorie sociale juvénile quasi nosologique: l'adolescence virtuelle à risque de délinquance! On réduit le parcours biographique d'un individu à une trajectoire probabiliste qui qualifie son destin; ce qui a pour effet de stigmatiser le petit enfant en le désignant à risque avant même qu'il manifeste les comportements appréhendés. Ce dépistage stigmatisant les individus crée ainsi d'autres problèmes sociaux ainsi qu'un sentiment d'insécurité face à l'exercice de la parentalité. Et, comme ce travail de normalisation comportementale ne change rien aux conditions socioéconomiques à l'origine des problèmes sociaux et des inégalités sociales (Parazelli, 2013), nous sommes en droit d'interroger la pertinence sociale de ces approches prédictives.

Quant à la prévention prévenante, elle représente l'avantage de s'ouvrir aux significations que les jeunes donnent à leur vie sociale et leurs pratiques de socialisation, et ainsi, permettre le débat sur les normes de socialisation à la vie collective. A condition toutefois de ne pas assimiler ces approches aux meilleures pratiques, mais à des pratiques dialogiques laissant de la place à la prise en compte des jeunes eux-mêmes. L'actuelle monopolisation de la prévention prédictive dans les recherches scientifiques et aussi dans les services sociaux québécois n'est elle pas l'indice du recul des pratiques démocratiques au profit d'un développement sans précédent de ce que nous appelons le néolibéralisme et pour lequel la prévention prédictive jouerait une fonction d'enrôlement? 🍌

## PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., Walls, S. 1978. *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Alberola, É. et Dubéchet, P., 2012, «La notion d'autonomie dans le travail social: L'exemple du RMI/RSA», *Vie sociale*, (1), 145-156.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bowlby, J. 1969. *Attachement et perte. Vol 1: L'attachement*. Paris: PUF. (Trad. 1978).
- Bronfenbrenner, U. 1996. «Le modèle 'Processus-Personne-Contexte-Temps' dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications». Dans Tessier, R. et G. M. Tarabulsy (éds.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, p. 9-59. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bruyere, B. L. 2002. «Appropriate Benefits for Outdoor Programs Targeting Juvenile Male Offenders». *Journal of Experimental Education*, vol. 25, n° 1, p. 207-213.
- Bullens, Q. 2010. «De la raclée à la tétée: la théorie de l'attachement, un modèle pour penser la prise en charge des familles maltraitantes». *Psychiatrie et violence*, vol. 10, n° 1. Page web: <http://id.erudit.org/iderudit/1007312ar>.
- Dardot, P. et C. Laval. 2009. *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- Decker, Scott H, Bynum, Tim S., McDevitt, Jack, Farell, Amy et Varano, Sean. 2008. *Street Outreach Workers: Best Practices and Lessons Learned. Innovative Practices from the Charles E. Shannon Jr. Community Safety Initiative Series*. Boston: Institute on Race and Justice, Northeastern University.
- Ducharme, É. 2012. «La 'nouvelle philanthropie'. Coup d'œil sur les impacts de sa présence en sol québécois». *Nouvelles pratiques sociales*, Hors série, n° 1, p. 16-29.
- Ducharme, É. 2010. *Etude de l'impact de l'arrivée des fondations privées sur les organismes communautaires qui se consacrent à la famille*, Essai de maîtrise, Pratiques de recherche et action publique. Montréal: INRS-Urbanisation, culture et société.
- Dufour, P., Dobrowsky, A., Jenson, J., Saint-Martin, D. et D. White (2007). *L'investissement social au Canada. Émergence d'un référentiel global sous tension. Working paper préparé pour un mélange à l'honneur de Bruno Jobert: Olivier Giraud et Philippe Warin. Politiques publiques et démocratie*. Paris: La Découverte/Montréal, Université de Montréal.
- Fougeyrollas, P. 1978. «Normalité et corps différents: regards sur l'intégration sociale des handicaps physiques». *Anthropologie et sociétés*, vol. 2, n° 2, p. 51-71.
- Gillig Jean-Marie. 2006. «L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel.», *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 4, n° 36, p. 119-126.
- Hébert, J. 2011. *Arts martiaux, sports de combat et interventions psychosociales*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jenson, J. 2008. «Children, new social risks and policy change: a LEGO future?». *Comparative Social Research*, Vol. 25, p. 357-381.
- Kuhn, Thomas S. 2008. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lane, C. 2011. «La médicalisation des sentiments par la psychiatrie et l'industrie pharmaceutique», dans Collectif PasdeOdeconduite (dir.), *Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond!* Toulouse: Érès, 151-158.
- Lazerges C. 2010. «La prévention de rue: un outil de protection de l'enfant et de l'adolescent». *Archives de politique criminelle*, vol. 1 n° 32, p. 141-152.
- Le Breton, D. 1991. *Passions du risque*. Paris: Éditions Métailié.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et G. Goyette. 1997. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Marpeau J., 2005. *Le processus éducatif*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Mustard, J. Fraser. 2008. «L'impact de l'empreinte neurobiologique sur la santé, l'apprentissage et le comportement de l'adulte». Dans Fondation Lucie et André Chagnon (dir.), *Réconcilier Économie et santé. Les enjeux de la prévention*, p. 63-75. Montréal: Décision Média.
- Neveu, É. 2011. *Sociologie des mouvements sociaux*. 5<sup>e</sup> éd. Paris: La Découverte (Repères).
- Parazelli, M. 2015a. «Prévention précoce et concurrence du bien. Une tendance internationale à interroger». In Vittori, B. (dir.), *Au risque de la prévention. De la prévention précoce à la participation sociale, un débat citoyen!* Genève: Éditions IES (à paraître).
- Parazelli, M. et K. Desmeules. 2015b. «Contrôler la délinquance à la source. Une tendance nord-américaine». Dans Desage, F., Sallée, N. et D. Duprez (dir.), *Le contrôle des jeunes déviants*, p. 41-58. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Parazelli, M. 2013. «La prévention précoce au Québec. Perspectives normatives d'une approche controversée». *Contrepoint*, n° 3, p. 51-68.

Parazelli, M. 2012. «La prévention précoce en question. Regards croisés France-Québec». *Nouvelles pratiques sociales*, Hors série n° 1, p. 1-20.

Parazelli, M. 2011. «La prévention précoce prédictive. Vers quel projet de société?». Actes de la Journée d'étude organisée par le Réseau local Socialisation des mineurs de la Haute École de travail social de Genève, le 16 juin 2010 à Genève, intitulé *Ces enfants qui dérangent et inquiètent. Normes, déviations et réponses éducatives*.

Parazelli, M. et S. Dessureault. 2010. «Prévention précoce, nouvelle gestion publique et figures d'autorité». *Les politiques sociales*, n° 1-2, p. 13-26.

Parazelli, M. 1995. «De la pauvreté traitée comme une maladie». *Le Monde Diplomatique*, n° 501: décembre, p. 25.

Pillant, Yves. 2014. «Inclusion: Jeu de mots ou nouveau paradigme pour l'action sociale?». *Ergologia*, n° 12, p. 93-126.

Schauder, C. 2008. «Pourquoi une telle prévention contre la prédiction en psychiatrie», *L'Information psychiatrique*, vol. 84, n° 6, 561-568.

St-Antoine, M. et S. Rainville. 2004. «Les troubles d'attachement en regard de certains profils cliniques et leur pronostic», *PRISME*, n° 44, p. 230-247.

Thomazet, S. 2006. «De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences». *Le français aujourd'hui*, Vol. 1, n° 152, p. 19-27.

Tremblay, R.E. 2008. *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris: Odile Jacob.

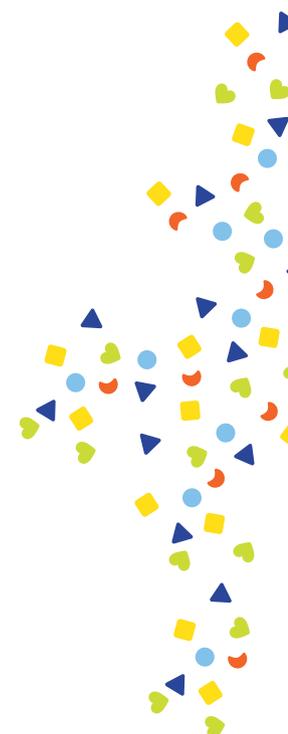
Vienneau, R. 2002. «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives». *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, p. 257-286.

Vrancken, D., 2011, «De la mise à l'épreuve des individus au gouvernement de soi», *Mouvements*, n° 65, p. 11-25.

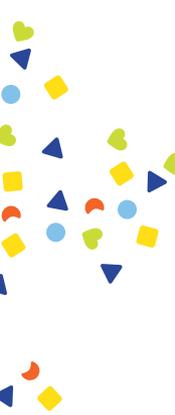
Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnicott, Donald Woods. 1975. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

---







## DES ENFANTS « PAS COMME LES AUTRES » À L'ÉCOLE. SEMBLABLES ET DIFFÉRENTS

---

**Simone Korff Sausse<sup>1</sup>**

Psychanalyste, enseignante chercheuse, Sorbonne, Paris

---

Je voudrais partir d'une première question, d'un premier paradoxe.

D'une part, on assiste depuis quelques décennies à un mouvement incontestable de reconnaissance et d'intégration du handicap (Korff-Sausse S., 1996). La position anthropologique de la société actuelle reconnaît à la personne handicapée un statut d'égalité et de dignité. Il appartient au principe de la démocratie d'offrir à ceux qui sont démunis les mêmes droits qu'à tous les citoyens et d'assurer la prise en charge de leurs besoins par le jeu de la solidarité sociale. Pourtant tous les chercheurs dans ce domaine s'accordent à constater que la situation concrète perpétue les signes de rejet: insuffisance criante de moyens financiers et persistance de la peur à l'égard de cet autre, qui est une figure exemplaire de l'inquiétante étrangeté. Malgré les discours officiels et les bonnes volontés affichées, celui qui est atteint d'un handicap continue à être expulsé du lien social. Comme le dit Julia Kristeva (2003), « si les rejets pour cause de race,

d'origine sociale ou de différence religieuse ont donné lieu à des combats politiques qui, depuis deux siècles au moins, ont pris le relais de la charité et parviennent, vaille que vaille, à rétablir la loi et les droits de l'homme», il n'en va pas de même pour le handicap. «Le volontarisme de la belle âme humaniste qui nourrit la solidarité plus ou moins généreuse et suivie – pas toujours – de mesures juridiques et sociales, se révèle incapable de traverser les peurs et les angoisses commandant le rejet inconscient, et bien souvent conscient, des handicapés par ceux qui ne le sont pas.»

Pourquoi dès lors qu'il s'agit de handicap, l'évolution des mentalités semble s'appliquer avec plus de difficultés et plus de lenteur que dans d'autres domaines? Dans aucun secteur de la vie sociale, il y a un tel décalage entre les théories et les pratiques. Que penser des situations suivantes: on dit aux parents en juin que leur enfant ne pourra revenir en septembre à l'école, car la maîtresse de la classe suivante ne se sent pas prête pour prendre des élèves handicapés. Que veulent dire encore ces situations, où l'enfant est accueilli à la maternelle une heure par jour, ou deux jours par semaine? Ce sont de fausses intégrations, qui sont en fait des formes d'exclusion. Ou encore ces jeunes adultes qui

– faute de places dans des foyers pour adultes handicapés ou autistes – sont renvoyés dans leur famille, où ils vivent désormais désœuvrés dans un huis clos familial infernal ? La vérité d'une société s'exprime non pas dans les principes qu'elle affiche mais dans sa manière de les appliquer. C'est ce qui échappe au discours officiel, au politiquement correct, aux bonnes intentions affichées, aux textes de loi bienveillants qui dévoile la vérité inconsciente.

### UNE HISTOIRE DE L'ALTÉRITÉ

Mais il nous faut d'abord retracer les différentes étapes historiques qui ont mené vers la notion actuelle d'inclusion. L'intégration des personnes handicapées est liée historiquement à l'évolution de la perception de l'altérité, qui s'inscrit dans le prolongement de la Révolution des Droits de l'Homme. Une «mutation anthropologique» (Gauchet et Swain, 1980/1994) a été nécessaire pour faire émerger une relation de réciprocité permettant de se penser soi-même comme un autre et l'autre pas fondamentalement étranger à soi-même. A propos de ceux qu'elle a nommés les «infirmes du signe», Gladys Swain évoque ce «vaste phénomène, qui de 1770 à 1840, approximativement, a modifié le destin social de tous les êtres affectés d'une manière ou d'une autre dans leur capacité d'échange interhumain». Contrairement à l'idée habituellement admise, l'intégration des handicapés ne s'effectue pas de manière naturelle dans les sociétés traditionnelles. «Les infirmes du signe avaient pour ainsi dire un cadre symbolique pour les insérer, pour les mettre à leur place, et qui nous trompe totalement lorsqu'il nous fait croire à de l'intégration sociale». Auparavant, le fou, le malade, l'infirmes étaient objet de curiosité et de risée. Le «fou du village», loin d'être intégré, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, avait une place peu enviable. Sous l'Ancien Régime les foules allaient le dimanche à Charenton

«voir» les malades mentaux. Les individus atteints d'une disgrâce ou d'une anomalie étaient considérés comme radicalement différents, car jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, le tissu social était constitué par une altérité infranchissable. De même qu'un aristocrate n'avait rien de commun avec un serviteur, de même qu'homme et femme avaient des droits inégaux, de même que le noir était d'une race différente du blanc, de même l'infirmes ne pouvait avoir aucun point de ressemblance avec l'homme bien portant, maître de son corps et de sa raison. C'est pourquoi ils pouvaient être «tolérés», car ils ne touchaient en rien l'intégrité de celui qui pouvait les regarder sans en être affecté. Le miroir ne reflétait pas d'image.

Le 20<sup>e</sup> siècle a vu se développer un type de société démocratique, qui tend à faire place à l'autre, le différent, l'étrange et l'étranger. On peut faire remonter le début de ce mouvement à la découverte du Nouveau Monde. Pour Mircea Eliade (1960) «Les découvertes de la psychologie des profondeurs, aussi bien que la montée des groupes ethniques extra-européens à l'horizon de l'Histoire, marquent vraiment l'invasion des 'inconnus' dans le champ, jadis clos, de la conscience occidentale» (p. 11). La rencontre avec ces mondes autres, obscurs et mystérieux, excentriques et fabuleux, a profondément modifié le monde occidental, parallèlement à la découverte par la psychanalyse de l'inconscient.

L'idée fondatrice que la reconnaissance de l'altérité chez l'autre implique la reconnaissance de l'altérité en soi s'est développée avec la psychanalyse, et en particulier avec la notion freudienne de l'*Unheimliche*, l'inquiétante étrangeté, montrant la part d'étrangeté en chacun. Et, l'enfant handicapé, l'enfant pas comme les autres, l'enfant à besoins spécifiques, est une des figures possibles

de l'étrangeté. La Modernité a vu s'éclorre et croître des mouvements intellectuels et artistiques s'intéressant à l'étrangeté, même – ou surtout ? – si celle-ci est inquiétante. Et dans la suite de ce mouvement a eu lieu tout le développement des approches éducatives, rééducatives, pédagogiques en faveur des enfants handicapés au cours du 19<sup>e</sup> et du 20<sup>e</sup> siècle, qui ont donné lieu à la notion d'intégration, et qui est actuellement remplacée par la notion d'inclusion. Nous sommes donc maintenant dans la transition entre deux modèles.

### **DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION.**

Dans le modèle de l'intégration, on vise l'adaptation de l'enfant à l'école et à ses normes de fonctionnement, en lui procurant des aides individuelles pour lui permettre de suivre l'enseignement donné à l'ensemble de la classe.

Dans une perspective inclusive, on considère que c'est à l'école de s'adapter à l'enfant, en tenant compte de la singularité de chacun et en apportant des réponses et des solutions pour les besoins spécifiques et des difficultés individuelles.

L'intégration repose ainsi sur une conception individuelle du handicap, considéré comme un déficit auquel il faudra pallier. Les démarches et les pratiques consisteront à compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'inclusion fera beaucoup plus part à la dimension sociale du handicap. L'impact du handicap dépendra largement des conditions environnementales.

Il y a dans ce modèle un postulat supposé. C'est l'idée, admise sans discussion, que l'inclusion est supérieure à l'exclusion. Tout le monde veut être inclus. Les pouvoirs

publics, les politiques de santé mentale prônent sans aucune hésitation que l'inclusion est une valeur positive. Cela ne supporte aucun doute.

Mais force est de constater que du côté des enseignants et des psychologues, il y a quand-même des doutes qui s'expriment quant aux effets bénéfiques de l'inclusion pour tous les enfants. Or, le modèle de l'inclusion ne supporte pas les exceptions. Une société inclusive concerne tout le monde. On peut dire bien sûr que ces doutes sont des positions défensives, mais ils témoignent aussi des observations face aux réalités et le vécu des enfants.

### **DAGOBERT, GULLIVER, ALI BABA**

Mes hypothèses théoriques proviennent pour l'essentiel de mon expérience dans une halte-garderie, la Maison Dagobert, qui pratique une forme d'intégration innovante, en accueillant un tiers d'enfants handicapés parmi les enfants du quartier (Herrou C. et Korff-Sausse S., 1999). Une telle structure vise à abolir les frontières qui définissent habituellement les lieux réservés aux enfants handicapés et les lieux pour enfants normaux et à redéfinir une autre conception de l'intégration. Cette première création a été poursuivie par d'autres institutions, l'école Gulliver qui prend les enfants de l'âge de la maternelle et la taverne d'Ali Baba, qui est un lieu multi-accueil.

C'est Georges Canguilhem (1943), qui établit les fondements d'une telle démarche en énonçant que les formes de vie «anormales» ne sont pas dans un rapport d'opposition binaire avec la normalité, mais qu'il s'agit de deux régimes de fonctionnement de la vie. «Il n'y a pas de fait normal ou pathologique en soi. L'anomalie ou la mutation ne sont pas

en elles-mêmes pathologiques. Elles expriment d'autres normes de vie possibles» (p. 91).

Un groupe qui mélange des enfants valides et handicapés est un lieu privilégié pour observer les mouvements d'exclusion et d'intégration et voir comment la multiplicité des images identificatoires permettra de cerner – mais aussi de relativiser – pour chacun sa propre particularité. Les observations montrent que contrairement à ce que l'on pourrait craindre, les enfants handicapés s'attachent moins à leur propre différence et s'identifient plus facilement aux autres enfants, lorsqu'ils sont plusieurs dans un groupe à être marqués par une différence.

Djamel, trois ans, est atteint d'une infirmité motrice particulièrement invalidante, mais il se rattrape par son langage très riche et sa personnalité forte et rayonnante. Il se produit alors des phénomènes de groupe tout à fait remarquables. Djamel attire les autres et distribue les rôles et, ce qui est le plus étonnant, il organise des activités où, dans une ambiance très joyeuse, tous les enfants abandonnent la marche. Djamel parvient à rendre intéressants la station assise ou ses modes de déplacement, car les stratégies de jeux qu'il propose, cavalcades ou jeux de piste, ne prennent sens qu'à condition d'être à quatre pattes ou de se déplacer en camion. Ainsi, Djamel, dont le corps et la motricité sont si peu conformes au modèle du développement, réussit cet exploit d'être pour les autres une image d'identification. On peut songer ici aux analyses de Freud (1921) sur la psychologie des foules, où comme dans l'état amoureux ou l'hypnose, «l'individu abandonne son idéal du moi et l'échange contre l'idéal de la foule incarné dans le meneur». Au moyen d'une stratégie très intelligente, cet enfant parvient à renverser les procédures d'exclusion.

Mais on ne peut s'empêcher de se demander quel est le prix de ce succès. Le triomphe camoufle mal une dépression inexprimable contre laquelle tout le comportement de l'enfant consiste à se défendre. Son attitude ne signe-t-elle pas un déni? Par exemple, il veut cacher la poussette dans laquelle il est obligé de s'asseoir pour repartir avec ses parents. Ou alors il s'exclame: «Plus tard, je serai un footballeur, un footballeur plus grand que mon père!» Identification œdipienne de bon aloi ou fuite en avant sur un mode maniaque? «Dans la défense maniaque, le deuil ne peut être vécu (...) car on ne peut réparer réellement que si l'on a reconnu la destruction» (Winnicott, 1955, p. 22). Le comportement de Djamel illustre bien cette tentation pour celui qui est naturellement désigné à être exclu, de vouloir à tout prix prendre le dessus.

De victime, il devient héros. Mais ne s'agit-il pas des deux faces d'une même figure? Être victime ou héros sont des positions symétriques, qui relèvent de la même logique et sont l'aboutissement d'un processus analogue. En réalité, l'existence d'un handicap produit une radicalisation des positions qui force le sujet à choisir: ou victime ou héros. L'opposition pertinente n'est pas entre victime et héros mais entre d'une part, la position victime-héros, c'est-à-dire un statut d'exception et d'autre part un statut ordinaire, où le sujet n'est ni victime ni héros.

Entre enfants valides et enfants handicapés s'instaurent des relations qui témoignent des différentes modalités du rapport à l'altérité. Benjamin, petit garçon précoce, se prend contre toute attente d'une grande amitié pour Jennifer, petite fille handicapée, un peu plus âgée, atteinte d'une IMC et présentant un retard mental. Benjamin lui témoigne un empressement de chevalier-servant: il la

cherche, lui parle, joue avec elle sans cesse en la suivant partout à quatre pattes. Lui si vif et rapide, se ralentit délibérément pour se mettre à son rythme. Il entre dans son monde comme s'il cherchait à faire l'expérience de cette façon de se déplacer et de communiquer qui est différente de la sienne.

Esther et Christian forment un couple. C'est Esther, petite fille jolie et éveillée, qui recherche la compagnie de Christian, atteint d'un important retard psycho-moteur et d'une difformité faciale. Entre ces deux enfants si dissemblables s'instaure un lien de complicité, où Esther joue le rôle actif. Elle l'interpelle: «réponds-moi!», quand il ne répond pas, ou «viens, mets-toi debout!», quand il s'allonge. Esther s'occupe de son petit compagnon d'une toute autre façon que Benjamin.

Ces deux couples d'enfants illustrent les deux styles thérapeutiques pour aborder le handicap, repérables chez les parents, les professionnels voire dans les attitudes collectives de la société. D'un côté, le rééduquer, combler ses manques, chercher les possibilités de compensation à ses déficits. C'est Esther. A l'autre extrême, accepter l'autre comme différent de soi, le suivre, chercher à connaître le dissemblable. Par un mouvement d'empathie, tenter d'entrer dans son monde, pour faire l'expérience de cette différence et la comprendre de l'intérieur. C'est Benjamin. En réalité, nous oscillons toujours entre ces deux attitudes, qui correspondent aux deux modèles de l'intégration et de l'inclusion

## LES PARADOXES DE L'INCLUSION

Un autre exemple permettra d'évoquer les limites de l'inclusion. Justine est très marquée par son handicap, sa difformité suscitant un émoi très fort chez tous ceux qui la voient pour la première fois, mais elle gagne la sympathie de tout le monde par son comportement très aimable et sociable. Trop aimable? On dirait que, consciente de ce qu'elle provoque chez autrui, elle anticipe le rejet et cherche à se faire pardonner. Mais brusquement, Justine devient agressive et s'attaque aux autres, toujours des plus petits ou plus faibles qu'elle. Par un mouvement d'identification à l'agresseur (Ferenczi, 1933) veut-elle faire subir aux autres le rejet qu'elle inspire? De «gentille handicapée», Justine devient «handicapée méchante». Et elle finit effectivement par être rejetée par les autres enfants et exclue des activités spontanées du groupe qu'elle a de plus en plus de mal à suivre à cause de son handicap moteur. Elle marque elle-même les limites de son intégration dans un milieu ordinaire en disant: «Je veux aller avec des enfants comme moi!». Dans ce cas, la non-exclusion, c'est justement la possibilité d'être admis dans un établissement spécialisé (ce que les parents ont parfois du mal à accepter), tandis que le maintien en institution non-spécialisée se transforme en une forme d'exclusion. Ces observations sont riches d'enseignements sur la question de l'exclusion, car elles en montrent les facettes complexes, les stratégies subtiles, les effets pervers.

L'idée qui prévaut est que la seule solution pour un exclu serait d'être intégré. Du coup, il ne pourrait souhaiter que cela, au détriment de ses autres revendications possibles et sans tenir compte des situations individuelles, singulières et complexes. Le remarquable livre de Patrick Declerck (2001) sur les SDF montre de manière impressionnante

à quel point, dans la clinique de la grande désocialisation, cette idée est à l'origine des malentendus, déceptions et erreurs de prise en charge. L'objectif de l'insertion correspond à une vision idéalisée d'une société a-confliktuelle et an-historique, où l'intégration annulerait les conflits sociaux et viendrait au secours de ceux qu'elle désigne comme des victimes.

Ces personnes «hors-norme», «au seuil de» (au sens de la notion ethnologique de liminalité), se heurtant sans cesse aux portes fermées de la normalité, aux ambivalences hypocrites de l'accessibilité (aussi bien matérielle que psychologique), aux discours idéologiques sur l'inclusion (théoriquement incluses et pratiquement exclues), témoignent de la capacité des êtres humains à construire quand-même leur identité, empruntant des passages inédits.

Ces personnes, en principe déficitaires et démunies, nous apprennent en fait des modalités d'existence d'une grande richesse, susceptibles de nourrir des réflexions innovantes sur la question même d'identité, pour en dévoiler des aspects inédits. On voit alors se développer des constructions ou des remaniements identitaires, qui attestent que l'identité est multiple, aléatoire et en constant changement, soumise aux mutations anthropologiques, auxquelles font écho les mutations volontaires des pratiques à risque ou des démarches artistiques contemporaines, remettant en question les catégories avec les disability studies, en rapport avec les gender studies, ou encore les colonial studies, et dont le modèle pourrait être le nouveau paradigme du «métissage» proposé par E. Glissant. 🍌

---

#### PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

Canguilhem G., (1943/1966), *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*, Paris, PUF, Coll. Quadrige, 1991

Eliade M. (1963), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard.

Ferenczi S. (1933), Confusion de langue entre les adultes et l'enfant, *Psychanalyse* 4, Paris, Payot, 1982, p. 125-138. Réédité en Payot Rivages, 2004.

Gauchet M. et Swain G., (1980), *La pratique de l'esprit humain*, Gallimard.

Herrou C. et Korff- Sausse S. (1999), *Intégration collective des jeunes enfants handicapés, Semblables et différents*, Toulouse, Erès. Réédité en 2006

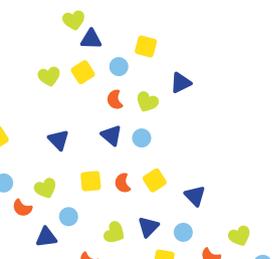
Korff - Sausse S. (1996), *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris, Calmann-Lévy. Réédité en 2009, Pluriel, Hachette - Littérature

Kristeva J., (2003), *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Fayard.

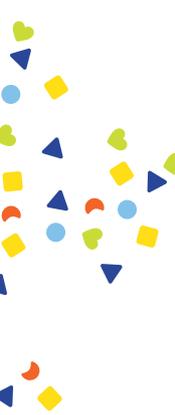
Winnicott D. W. (1950-1955), L'agressivité et ses rapports avec le développement affectif, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1971, p. 150-169

---









# L'ANTENNE DU SERVICE ÉDUCATIF ITINÉRANT, APRÈS 22 ANS DE SOUTIEN À L'INTÉGRATION EN IPE, UN REGARD SUR LE FUTUR ACCUEIL INCLUSIF

---

**Sonia Cagnazzo et Cristina Caldognetto**

Psychologues, Service Educatif Itinérant de l'Astural, Genève

---

## 1. BREF HISTORIQUE

Le Service Educatif Itinérant a été créé en 1969 à Genève et propose des suivis à domicile par des psychologues pour des enfants entre 0 et 4 ans. En 1992 déjà, un rapport de la Commission Intégration du Groupe Petite Enfance montrait le besoin de soutien des équipes éducatives lors de l'intégration d'un enfant souffrant d'un handicap avéré<sup>1</sup> en crèche ou jardin d'enfants. La Commission sollicitait alors l'association ASTURAL pour y donner une réponse. Le Service Educatif Itinérant prépara un «projet pilote» afin de mandater ses psychologues à intervenir pour faciliter l'intégration de ces enfants inscrits dans des crèches, jardins d'enfants et garderies du canton de Genève. Un poste à 40% fut octroyé pour ce travail en 1993. L'Antenne du SEI était née et devenait un acteur essentiel à l'intégration des enfants en situation de handicap.

Deux ans plus tard (1995), un bilan exposait la qualité des interventions et des besoins bien plus importants que l'évaluation initiale avait pu le montrer. En 1998, une lettre des autorités du Département de l'action Sociale et de la Santé officialisait le mandat. Le nombre de postes a donc augmenté petit à petit jusqu'à deux postes actuellement (2015), qui est réparti entre cinq psychologues.

Par contrat de prestation entre l'Etat de Genève (DIP) et l'association ASTURAL, le financement est assuré par une partie de la subvention ainsi que par des prises en charges financières individuelles octroyées par le Secrétariat à la Pédagogie Spécialisée (SPS).

## 2. LA PROCÉDURE D'INTERVENTION DE L'ANTENNE

Nous intervenons à la demande des équipes éducatives, qui auront préalablement pris le temps de déterminer leurs inquiétudes au sujet de l'enfant avec l'aide de leur hiérarchie. Ce travail en amont est utile, car il permet aux éducatrices d'entamer une réflexion au sujet de l'enfant en question et d'identifier de manière plus précise leurs besoins. Nous demandons à ce que les parents soient avertis de cette démarche, dans le but de travailler en

---

01 Terme de l'époque.

partenariat. Cette étape prend tout son sens dans la construction du lien de confiance entre l'éducatrice<sup>2</sup> et les parents, et sera la base d'un futur dialogue avec nous. Nous allons observer l'enfant plusieurs fois, en offrant à chaque fois, un moment de discussion avec l'éducatrice et la direction si possible. Nous rencontrons dans un deuxième temps les parents en compagnie de l'éducatrice pour leur communiquer nos observations et les appuis identifiés et, si nécessaire, faire des propositions d'évaluation. Un accord d'accompagnement pourra alors être signé entre tous les partenaires pour signifier les objectifs psychopédagogiques pour l'enfant.

### 3. L'ENFANT À BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIER (BEP)

Selon la recherche du Service Petite Enfance de la Ville de Genève auprès des IPE (Martini-Willemin, 2013), il ressort qu'environ 5% des enfants inscrits sont identifiés comme des enfants à besoin éducatif particulier. L'Antenne du SEI suit environ 40 enfants par année. Les enfants suivis à domicile sont nombreux à fréquenter une collectivité, car 78% d'enfants suivis sont inscrits en IPE. Ces chiffres révèlent que la petite enfance à Genève participe activement à l'accueil de ces enfants.

Mais que veut-on dire par enfant à besoin éducatif particulier ? En nous référant à la catégorisation adoptée par l'OCDE (2008), nous relevons trois catégories :

1. Les enfants présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liées par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques).

2. Les enfants présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques. L'OCDE évoque le terme de «handicap social».
3. Les enfants présentant des troubles du comportement, des troubles psycho-affectifs ou des difficultés spécifiques d'apprentissage.

Il est reconnu et confirmé par plusieurs recherches et ouvrages, que l'accueil d'un enfant à besoin éducatif particulier est bénéfique pour tous. Tout d'abord, ces enfants progressent dans leurs compétences sociales, éprouvent un sentiment d'appartenance et profitent d'opportunités de stimulation en étant en relation avec les autres enfants. Ensuite, les pairs bénéficient également de cette expérience et construisent une attitude plus ouverte, plus tolérante à l'accueil de la différence. Cette intégration leur permet de développer des comportements pro sociaux, telle que l'empathie ou l'entraide. L'accueil d'un enfant BEP est également profitable à l'équipe éducative, car il lui permet de développer ses compétences professionnelles et d'améliorer son dépistage. Enfin, le bénéfice pour les parents est également important. Ils ont besoin de savoir qu'eux et leurs enfants ne sont pas exclus de la société. Ils sont avant tout des parents, et comme les autres parents, ils ont des droits (d'avoir un mode de garde pour leur enfant, de continuer à exercer leur activité professionnelle, de pouvoir faire du sport, sortir, etc.). L'intégration en IPE permet aux parents de sentir que l'enfant a sa place parmi les pairs et qu'il est avant tout un enfant comme les autres. Ce constat contribue à renforcer le sentiment d'acceptation et le développement d'un ressenti plus positif envers l'enfant.

#### **4. IL ÉTAIT UNE FOIS L'INTÉGRATION...**

Au cours des années, notre pratique ainsi que la population d'enfants suivis se sont modifiées. Au début de l'Antenne, les psychologues du SEI intervenaient directement auprès de l'enfant. Leur intervention consistait à amener une aide concrète sur le terrain pour des enfants porteurs de handicap. Par exemple, la psychologue du SEI s'occupait de l'enfant en le prenant sur les genoux pendant la réunion ou lui proposait un jeu à table sur une chaise adaptée. Cette intervention fait référence au paradigme de l'intégration, qui laisse sous-entendre un état de ségrégation ou d'exclusion préalable. Il renvoie souvent à des mesures particulières estimées nécessaires pour rendre possible la participation de l'enfant BEP dans un espace social donné. L'intégration d'un enfant avec déficience avérée est alors considérée comme une démarche exceptionnelle, déviant des pratiques habituelles (Chatelanat, Martini-Willemin & Beckman, 2006).

Aujourd'hui lors des séances de l'Antenne, nous sommes beaucoup moins dans l'agir auprès de l'enfant, mais plus dans son observation et dans la restitution des adaptations pour l'enfant, car le but final est de redonner des compétences aux éducatrices. En intervenant concrètement, nous nous mettions dans une position d'expert et remplacions par moment l'éducatrice. Au fil des interventions, il nous a semblé plus intéressant de soutenir l'éducatrice dans sa pratique, car c'est elle qui est au quotidien avec l'enfant.

Actuellement, l'intervention de l'Antenne n'est pas limitée uniquement aux enfants porteurs d'un handicap ou d'un syndrome génétique. Les équipes éducatives peuvent faire appel à nous pour n'importe quel enfant qui pose des difficultés dans la collectivité. Les raisons peuvent

toucher des retards de développement ou des difficultés psycho-affectives plus spécifiques (enfant fragile). Nous notons aussi que les IPE réalisent des dépistages pour des enfants ayant de grosses difficultés de communication et relation ou autres retards.

Nous allons maintenant essayer de définir comment notre soutien auprès des équipes éducatives s'inscrit dans une vision inclusive. Nous avons identifié trois mesures d'accompagnement qui visent trois sphères différentes, mais qui sont reliées entre elles. Il s'agit d'identifier les besoins de l'enfant dans la collectivité, d'aider l'éducatrice dans son adaptation à l'enfant et enfin faire en sorte que le fonctionnement du groupe puisse être évalué selon les besoins de l'enfant.

#### **5. CONSTRUIRE UN REGARD INCLUSIF DANS NOTRE INTERVENTION**

##### **A. Mesures d'accompagnement axés sur l'enfant**

Notre outil principal est l'observation de l'enfant dans sa globalité, dans la relation avec ses pairs et les adultes. En le voyant évoluer, nous essayons de définir les compétences et les faiblesses dans les différents domaines du développement et dans les différents moments de la collectivité. Nous restituons lors de nos moments d'échange avec l'éducatrice notre impression. L'éducatrice va pouvoir nous dire si cela est récurrent. Nous proposons aussi une grille d'observation, qui est un document qui permet de situer l'enfant selon les moments de vie comme la réunion ou le jeu libre par exemple.

Il faut partir des besoins de l'enfant pour ensuite prendre de la distance et penser l'enfant dans sa socialisation. Le para-

digme inclusif ne remet pas en cause la nécessité de s'entendre sur des projets individualisés des enfants BEP, mais la préoccupation est qu'il s'inscrive aussi dans le projet commun de la collectivité. En d'autres termes, l'objectif visé pour l'inclusion est d'accompagner les progrès de l'enfant dans sa participation aux activités et des liens tissés avec ses pairs, pas seulement l'intervention directe d'un adulte qui ciblerait les difficultés de l'enfant dans différents domaines de son développement (Martini-Willemin, 2013). Voici deux petites vignettes qui illustrent la nécessité d'identifier les besoins de l'enfant suivi.

*Vignettes cliniques:*

**Théo, 3 ans.** Il présente un retard global du développement, le langage est en retard aussi. L'équipe éducative appelle, car il est très agité et a de la peine à investir les jeux. Pour cet enfant, on va mettre en place des outils concrets, ciblés selon les moments de vie. On soutient sa communication en s'adaptant à son niveau de compréhension et en simplifiant les consignes orales. On propose de remettre dans le groupe des coins sensoriels afin de répondre à ses envies, et ne pas le mettre en échec.

**David, 3 ans et demi.** L'équipe nous appelle car elle se sent à bout et complètement démunie par rapport à David. Nous observons rapidement que l'enfant présente un important trouble du comportement, une agitation motrice, il hurle, crache ou tape les éducatrices ou les enfants à la moindre frustration. De plus, il se met en danger (monte sur les tables ou fuit de la crèche) et gère mal ses émotions. Dans cette situation, il est clairement difficile de mettre en lien les besoins de David avec la mission première des IPE, qui est la socialisation. Il est nécessaire d'avoir un œil continu sur lui et de prévenir tout débordement.

Les aménagements concrets proposés (chaise contenance, activités en petits groupes, support visuel) sont bénéfiques mais non suffisants, car ils nécessitent le guidage constant de l'adulte. Cette situation est d'autant plus complexe que les parents ne sont pas prêts à entendre les difficultés de leur enfant. Ils ne sont pas dans le temps de l'acceptation et peinent ainsi à mettre en place les suivis ambulatoires proposés. Notre but sera alors principalement de soutenir l'équipe éducative et de lui offrir un espace de parole et de soutien.

Comme nous venons de le voir, le paradigme inclusif n'omet pas le travail d'identification des besoins des enfants. Il nous semble par contre très important de souligner que ces besoins doivent être mis en lien avec la mission première des IPE, qui est la socialisation.

## **B. Mesures d'accompagnement axés sur l'éducatrice**

En se référant à l'analyse du Service Petite enfance de 2013, nous lisons que selon les difficultés observées chez l'enfant, le professionnel de la petite enfance va être interpellé différemment dans ses compétences professionnelles. D'une part, il y a les comportements difficiles à gérer au sein d'un groupe d'enfants (mouvements impulsifs, trouble du comportement) et qui implique l'intervention de l'adulte. Ces enfants suscitent chez le professionnel «le sentiment de ne pas avoir les moyens de gérer le groupe, et donc, de ne pas remplir son mandat principal» (Mauvais, 1995, p. 14). D'autre part, il y a les enfants qui présentent des retards ou qui restent à l'écart. Ces enfants remettent souvent en question la compétence de pouvoir répondre aux besoins de chaque enfant. Il s'agit bien de trouver des aides pour faire en sorte que le professionnel se sente légitimé dans son mandat et dans ses compétences.

Nous pouvons faire le lien entre cette analyse et le questionnaire que nous avons envoyé à des IPE, où l'Antenne était intervenue en 2013-2014 (30 questionnaires parvenus sur 60 envoyés). Il en ressort qu'une des motivations à appeler l'Antenne du SEI, au-delà d'avoir des pistes concrètes pour l'enfant en difficulté, est de soutenir l'équipe qui se questionne, se culpabilise et a peur de faire faux que ce soit pour l'enfant et pour la collectivité.

Notre rôle principal est d'offrir un lieu d'échange où les éducatrices peuvent déposer sur le plan émotionnel leur ressenti par rapport à l'enfant et sa famille. Dans un premier temps, on donne d'abord la parole à l'éducatrice, car cela lui signifie l'importance qu'on attache à son point de vue en tant que partenaire direct de l'enfant. Si l'éducatrice n'est pas à l'aise, il convient alors de la solliciter à propos d'un moment précis de la situation observée. Comme le décrit Mauvais (1995), il s'agit d'un dialogue qui permet aux deux interlocuteurs ayant chacun une position différente par rapport à l'enfant de partager leurs observations respectives pour devenir coobservateurs de la situation. Au fil du temps, ils acquièrent peu à peu un profil commun, mais non identique, de regarder l'enfant. Cette intervention qui permet de croiser les regards offre souvent la possibilité de rassurer les équipes éducatives concernant leurs attitudes face à l'enfant.

Pour pouvoir s'adapter à chaque enfant, il faut avoir des compétences suffisamment larges pour gérer la diversité des enfants. A Genève, les IPE ont à disposition différents services de prévention (SSEJ, Guidance, SEI) afin d'identifier les besoins des enfants. Or, il ne suffit pas de bien connaître tel syndrome ou pathologie pour pouvoir faire

de l'inclusion, un travail en amont doit être fait avec les équipes éducatives sur leur pratique.

### **C. Mesures d'accompagnement axés sur le fonctionnement du groupe**

Nous réalisons qu'au fil des années notre regard a évolué vers une vision inclusive, avec notamment des outils de travail qui permettent à l'éducatrice de prendre en compte pas seulement l'enfant, mais aussi sa place dans le groupe. Initialement, nous nous posions toujours la question comment pouvons-nous aider cet enfant à s'adapter à la collectivité. Comment faire pour que cet enfant prenne sa place? Le paradigme de l'inclusion nous pousse à nous poser la question comment adapter la vie de groupe à cet enfant. Un contexte inclusif peut être défini par un contexte qui reflète des valeurs et des convictions telles que: «la structure appartient à tous les enfants accueillis, tous entrent dans le projet institutionnel et tous ont droit à la même qualité d'accueil et d'encadrement» (Martini-Willemin, 2013).

Le fonctionnement des IPE se basent sur des rythmes et des horaires souvent définis par un projet institutionnel. Les habitudes des lieux sont souvent un pilier important dans la pratique professionnelle. Or, lorsqu'on accueille des enfants à besoins éducatifs particuliers, certaines habitudes devraient pouvoir être remises en question. Dans notre pratique, nous remarquons que cet axe d'intervention, c'est-à-dire repenser le groupe, les habitudes et les objectifs visés n'est pas facile pour les équipes éducatives. Le rôle de la direction est encore une fois très important, car il légitime le changement de pratique et soutient moralement son équipe.

Voici un exemple d'un moment de groupe qui est peut être repensé en fonction des besoins d'un enfant.

*La participation à la réunion:*

Michel est un petit garçon de 3 ans, avec des difficultés de langage et de régulation émotionnelle. Lors de la réunion, il peine à suivre tout du long. Il aime dire les prénoms des enfants et y participe volontiers. L'éducatrice va ensuite lire une histoire, qui est très difficile pour lui à suivre. Il s'agite et peut déranger ses camarades dans ce moment, qui est trop difficile pour lui. Enfin, l'éducatrice termine par des chansons. L'enfant raccroche le groupe et participe à nouveau volontiers.

Comment peut-on trouver des appuis dans ce groupe ? Comment rendre ce moment utile pour tous ? Une intervention serait d'inverser l'histoire et les chansons, ce nouveau déroulement permettrait à cet enfant de porter une attention adaptée à ses besoins et favoriserait l'attention de tous, car il n'y a plus d'élément perturbateur.

Autre exemple autour de la réunion, qui est souvent un moment qui pose problème. Est-ce que la participation à la réunion doit être obligatoire pour tous les enfants ? Ce principe très répandu se base sur le principe que la réunion est un moment de rassemblement pour les enfants et les adultes. Or, est-ce qu'on se pose la question, si l'enfant y trouve son compte ? A-t-il vraiment besoin de ce moment pour construire une identité de groupe et apprendre les prénoms des enfants ? Une vision inclusive et donc adaptée à tous les enfants définirait que ce moment n'est pas stigmatisant, si son contenu et sa participation sont adaptés aux besoins des enfants. En d'autres termes, pourquoi ne laissons-nous pas le libre choix aux enfants de participer

à un moment collectif. Le paradigme inclusif nous pousse à remettre en question le fonctionnement global du groupe pour pouvoir répondre à la majorité des enfants.

Il ne faut pas oublier que l'objectif principal est de socialiser et promouvoir l'interaction de l'enfant BEP avec ses pairs. Et c'est dans cet objectif-là que nous devons rester et rendre cohérent la prise en charge de l'enfant. Il faut quitter le focus de réparation de l'enfant mal en point, mais penser la situation en termes de groupe.

Lors de notre intervention, nous pouvons proposer différentes pistes d'intervention, que nous retrouvons dans les 7 catégories d'adaptation de Sandall & Schwartz (2002). C'est un outil transversal, car il permet d'analyser sur quel niveau nous devons travailler pour accueillir au mieux un enfant. Voici de manière succincte les points d'intervention :

- **Soutien environnemental (SE):** modification de l'espace (escalier sécurisé, barrière, repères tactiles, etc.), délimiter l'espace de façon plus ciblée (un espace marqué pour faire un jeu de plots), offrir des repères temporels (rituels, musique ou objet pour transition, etc.)
- **Soutien par l'adulte (SA):** l'adulte intervient en accompagnant l'enfant dans certaines activités, en renforçant sa confiance en ses capacités, en le rassurant si les émotions débordent, en lui offrant une aide à la réalisation de tâches ou dans les interactions sociales avec les pairs, en encourageant l'enfant à se concentrer et à poursuivre l'activité en cours.
- **Soutien par les pairs (SP):** L'adulte repère des enfants et leur propose d'offrir une aide ciblée dans certaines activités ou moments particuliers (ex. un pairs vient le chercher et le prend par la main au moment d'une

transition, changement de salle). Fournir jeux sociaux, encourager l'incitation au jeu, organiser des activités d'amitié, organiser des activités coopératives.

- **Soutien invisible (SI)** : une activité est arrangée de manière à ce que l'enfant BEP soit avantagé. L'exemple typique est de constituer des groupes avec de petits effectifs, ou encore par exemple de faciliter une transition en organisant un cortège des enfants qui font le petit train.
- **Equipements spéciaux (ESp)** : il s'agit de matériel supplémentaire comme par exemple un siège spécial plus contenant, un trotteur, une poussette pour les promenades, etc.
- **Adaptations matérielles (AM)** pour promouvoir la participation autonome dans une activité (gros crayons, fixer la feuille, etc.) et pour faciliter la compréhension, la communication (par exemple instaurer un système de communication alternatif ou un plan des activités avec des pictogrammes), réduire les exigences, horaire restreint.
- **Adaptations organisationnelle (AO)** : L'équipe fait un effort particulier pour se réorganiser, se réunit en colloque pour trouver des solutions aux difficultés posées par des enfants BEP, participe au réseau, collaboration forte avec parents.

## 6. CONCLUSION

Comme nous l'avons vu précédemment, accueillir un enfant à besoin éducatif particulier ne signifie pas transformer le lieu ordinaire en milieu spécialisé. Il faut sortir de l'idée qu'on va réparer l'enfant, car en pensant ainsi on perd la force du groupe, et cela provoque chez l'éducatrice un sentiment de désillusion et d'impuissance. Comme la plateforme intégration le définit : «Il faut tout mettre en œuvre pour que les enfants à besoin éducatif particulier puissent

s'adapter au contexte de vie et que leurs pairs développent avec eux une relation positive et constructive».

Le partenariat et la collaboration sont des composantes incontournables au succès de l'inclusion, pour autant que chacun joue son rôle. Comme nous l'avons expliqué, il y a plusieurs niveaux d'analyse, mais ces niveaux sont aussi transversaux entre eux. En effet, la directrice doit pouvoir contenir son équipe et porter le projet, l'éducatrice doit pouvoir modifier et adapter son regard, l'enfant doit pouvoir trouver sa place et enfin les parents doivent rester des partenaires au quotidien. Comme le suggère le modèle de l'organisation des systèmes de Bronn, ces systèmes sont reliés, et il suffit d'un changement chez l'un pour en voir les effets chez les autres. Autrement dit, tous les partenaires sont essentiels pour un modèle inclusif réussi et leur cohésion aidera l'enfant au quotidien. Mais à contrario, il suffit qu'un partenaire soit en difficulté pour que tout le système le ressente.

Les différents acteurs amènent une contribution importante dans l'accueil de ces enfants. Or, notre pratique nous montre qu'il arrive souvent que les systèmes ne sont pas bien imbriqués. Nous rencontrons souvent la difficulté de modifier sa pratique auprès des éducatrices, car cette résistance est souvent associée au principe égalitaire de traitement. En modifiant pour un enfant, on péjore les autres ! Il faut aussi relever que les représentations des éducatrices sur leur mandat n'est pas facile à modifier. Nous entendons encore très souvent la remarque qu'elles ne sont pas des éducatrices spécialisées. Or, accueillir tous, c'est accueillir chacun avec ses besoins ! Grâce au modèle inclusif, cette adaptation peut être justifiée, et surtout légitimée.

Nous aimerions conclure que le travail des IPE à Genève est d'une grande qualité, mais il reste encore un grand chemin à parcourir pour s'imaginer vivre dans un paradigme inclusif. Ce paradigme n'est pas aisé à maîtriser, car il suggère une remise en question des pratiques professionnelles pour s'ajuster à l'enfant et au groupe. Le paradigme inclusif est un projet de société, où tous les partenaires doivent travailler ensemble pour modifier les croyances. L'Antenne du SEI est une modeste contribution dans ce processus. 🍷

---

## PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

Baillargeon, M. (1986). Entrer dans la Ronde – L'intégration des enfants handicapés dans le service de garde. Edition Quebec.

Bauloz, F., Cevey, A. & Métral, E. (2009). Le Service éducatif itinérant de Genève, 40 ans de Soutien, d'Ecoute et d'Itinérance. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 19-25.

Beckman, P. J., & Lieber, J. (1992). Parent-child social relationships and peer social competence of preschool children with disabilities. *Social competence of youngchildren with disabilities: Issues and strategies for intervention*, 65-92.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Human Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Caldognetto Giovannini, C., Govaerts, P. (2006). Intégration d'enfants en difficulté dans les institutions de la Petite Enfance: une grille d'observation pour mieux collaborer. *Mémoire de Certificat du Cycle d'Etudes Avancées pour pédagogue de l'éducation précoce spécialisée*. Haute Ecole Pédagogique Vaud.

Caldognetto Giovannini, C., Dubrul-Vulliet, V., Gremion Vincent A.-C. & Métral, E. Un regard sur l'inclusion, in *Revue Psychoscope*, 6/2010.

Chatelanat, G., Métral, E. Accompagner des jeunes enfants en difficulté. L'exemple du Service éducatif itinérant genevois (SEI). *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 125, 2009.

Chatelanat, G., Laederach, J. & Métral, E. Service Educatif Itinérant, AIPE et jardin d'enfants Ensemble. Trois structures genevoises en faveur de l'intégration. *Pages Romandes*, 2006.

Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (1996). *Petites personnes, grands projets*. Lucerne: CSPS.

Dunst, C., Trivette, C.M., & Deal, A.G. (Ed.). (1994). *Supporting and strengthening families: methods, strategies and practices*. Cambridge: Brookline Books.

Dunst, C., Trivette, C.M., & Deal, A.G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books.

Gould, P. & Sullivan, J. (1999). *The inclusive early childhood classroom: Easy ways to adapt learning centers for all children*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.

Horn, E., Lieber, J., Sandall, S.R., Schwartz, I.S., & Wolery R.A. (2002). Classroom models of individualized instruction. In S.L Odom (éd), *Widening the circle* (pp. 46-60). New York: Teacher College Press

Martini-Willemin, B., -M (2013). *Analyse quantitative et qualitative concernant l'intégration d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans les structures d'accueil de la petite enfance subventionnées par la Ville de Genève*. Rapport non publié, Service de la petite Enfance de la Ville de Genève.

Mauvais, P. (1995). *L'observation dans les lieux d'accueil de l'enfance et de la petite enfance; réflexion sur le rôle du psychologue dans l'équipe*. La psychiatrie de l'enfant, vol.38, n° 1.

Mauvais, P. (2003). *Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité*. Devenir, vol. 15, n° 3.

Plaisance, E., Belmont, B., Vériollon, A. & Schneider C. (2007). *Intégration ou Inclusion? Eléments pour contribuer au débat*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 37.

Sandall, S.R. & Schwartz, I.S. (2002). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.

Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives*. Education et francophonie. Volume XXX: 2, Automne 2002

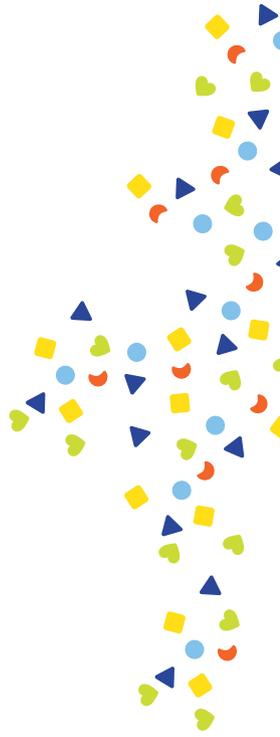
---

## RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES

[http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement\\_5/Publications/brochure-integration-enfants-besoins-educatifs-particuliers-2012-ville-geneve.pdf](http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Publications/brochure-integration-enfants-besoins-educatifs-particuliers-2012-ville-geneve.pdf)

[www.astural.ch](http://www.astural.ch)

[www.aipe.ch](http://www.aipe.ch)

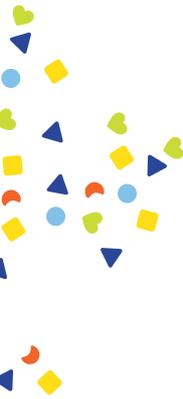






**VENDREDI**  
4 DÉCEMBRE





# COMPRENDRE ET GÉRER LES DIFFÉRENCES CULTURELLES: L'APPROCHE INTERCULTURELLE SELON MARGALIT COHEN-EMERIQUE

---

**Ariella Rothberg**

Ethnologue, psychologue clinicienne, Lyon

---

Je vais vous présenter l'approche interculturelle, selon la démarche qu'a développée Margalit Cohen-Emerique, psychologue clinicienne et anthropologue française. Cette approche est le fruit de ses nombreuses années d'interventions en formation d'adultes centrées sur les relations et la communication entre les professionnels de l'action sociale et éducative, et les publics migrants et leurs enfants, en France d'abord, puis dans d'autres pays européens et au Québec. Cet exposé se place donc sous l'angle d'approche qui a toujours été celui de Margalit Cohen-Emerique, c'est-à-dire par l'entrée des praticiens du social au sens large, qui ont rarement fait l'objet d'enquêtes approfondies, alors que la recherche s'est le plus souvent centrée sur l'étude des processus migratoires, sur l'adaptation des migrants en fonction des communautés d'origine, sur les femmes, les enfants de la première et deuxième génération, en bref sur l'altérité. Or, l'arrivée massive de migrants en Europe depuis déjà une cinquantaine d'années pour certains pays, a amené de nombreux professionnels des services sociaux et médico-sociaux,

comme des institutions éducatives, à intervenir auprès de ces populations afin de les accompagner dans leurs processus d'acculturation aux pays d'accueil, et auprès de leurs enfants, confrontés à des stratégies complexes de construction identitaire, liées à leur double appartenance. Pour tous ces intervenants sociaux, la capacité d'établir une bonne communication est indispensable, sinon se développent des malentendus, voire des incompréhensions, à l'origine d'actions inadéquates, coûteuses autant pour les professionnels, qui voient leur action mise en échec sans jamais en comprendre la cause, que pour les publics qui en sont l'objet, car ces échecs de l'accompagnement social peuvent être à l'origine de difficultés d'intégration et de processus d'exclusion. Or, au fur et à mesure de l'arrivée de couches de migrants provenant de pays très divers, ces praticiens se sont rendus compte de leur méconnaissance quant aux cultures rencontrées et de leur incompréhension face à certains comportements et demandes. Ils ont donc été amenés à solliciter des formations leur permettant de trouver des réponses adaptées aux problèmes de ces catégories de population formant un pourcentage non négligeable de leur clientèle.

C'est ce qui a amené Margalit Cohen-Emerique, dans l'accompagnement de ces professionnels, à leur dispenser

des formations, pour les outiller dans leur pratique au quotidien. Sa démarche pédagogique a donc d'abord été très classique, il s'agissait de leur transmettre un savoir, à la fois par des apports théoriques et par des travaux pratiques sur des études de cas. Elle partait de l'idée qu'une information et une sensibilisation sur les spécificités culturelles de certaines catégories de migrants et leur processus d'adaptation à la société française permettraient à ces acteurs de terrain de découvrir tous les éléments constitutifs des situations des personnes et de leurs interrelations familiales et sociales, à travers les rôles et les statuts des individus. Pourraient être évitées ainsi des erreurs de jugements, des évaluations fausses, assimilant les migrants à des déviants sociaux ou psychologiques, à des exploités de la société française, et leurs enfants à des délinquants en puissance. Elle partait aussi de l'idée qu'une connaissance large et approfondie des autres cultures permettrait de dépasser ces difficultés. Mais on ne peut transmettre des savoirs encyclopédiques sur toutes les cultures avec lesquelles les professionnels de l'aide entrent en contact, et même si l'on se limitait à certaines, ces connaissances ne pourraient couvrir les multiples situations réelles d'interactions dans les pratiques professionnelles. Et le suivi de nombreux groupes de praticiens sur une longue durée l'a amenée à constater que les informations passaient mal, c'est-à-dire que les caractéristiques culturelles et les identités différentes étaient peu intégrées dans le processus de compréhension des migrants et dans les projets d'actions les concernant, et que donner des informations sur les cultures en question ne pouvait réellement, par cela même, modifier ces filtres et ces écrans. D'où elle en a tiré trois constats :

**Le premier :** malgré des apports théoriques toujours mis en relation avec des situations pratiques, les travailleurs sociaux ne les utilisaient pas lors de leur pratique au quotidien, que ce soient dans l'évaluation des demandes ou des besoins des publics migrants ou dans les orientations de leur action. Ils continuaient à se référer à leurs cadres de références habituels et tout se passait comme si les différences étaient considérées comme de simples fioritures, des aspects superficiels du groupe et de la personne, des ajouts à une conception d'un Homme Universel, des traditions, un folklore qu'il faut connaître, mais peu essentiel pour la pratique professionnelle, celle-ci se fondant essentiellement sur une approche individualisée. Dans le même temps, les stagiaires continuaient à demander des formations sur la « culture d'origine » sans penser que celle-ci pouvait subir des modifications au contact de la société d'accueil.

**Le deuxième :** elle a également observé que si les praticiens se référaient aux connaissances acquises en formation sur les sociétés d'origine des migrants et sur les processus d'acculturation, ces connaissances nouvelles étaient intégrées par les stagiaires à travers des représentations, des modèles socio-empiriques d'explication hérités de leur groupe social d'appartenance, ou forgés « sur le tas », qui étaient plaquées sur l'usager, sans chercher à tester si ces connaissances convenaient pour la personne qui en était le destinataire, en fonction de son histoire personnelle, de ses multiples identités, dans son contexte spécifique.

**Le troisième :** elle a enfin constaté que dans les stages, les participants posaient beaucoup de questions sur les conduites et les coutumes des personnes qu'ils accompagnaient, mais qu'ils n'avaient effectué jusqu'au moment de la formation, aucune démarche de recherche d'information,

que ce soit livresque, auprès d'informateurs ou des usagers eux-mêmes.

A partir de ces trois constats, elle a pris conscience que ce n'était pas en transmettant davantage de connaissances que l'on pouvait améliorer la compréhension de l'autre, celle-ci ayant alors l'effet inverse, c'est-à-dire de renforcer des comportements, et de creuser l'incompréhension et l'intolérance. Elle a donc décidé de renverser sa perspective et construit son approche formative en l'envisageant de façon différente, non seulement comme une ouverture à la connaissance d'autres cultures, d'autres identités, mais comme une sensibilisation à percevoir, reconnaître et rechercher les différences culturelles, les processus d'acculturation à la société d'accueil, condition essentielle à la compréhension interculturelle.

A partir de là, elle a engagé une recherche-action qui s'est poursuivie sur de longues années, et qui a eu pour objet le travailleur social dans toutes ses dimensions, que ce soit en tant que personne, et en tant que professionnel, dépositaire de missions institutionnelles, en interaction avec un autrui individuel et collectif. Elle a alors mis en évidence un certain nombre d'obstacles à la rencontre interculturelle, que l'on peut classer en quatre catégories:

**Le premier obstacle est la tendance à se représenter la culture de l'autre d'une manière fixe et globale.** La culture d'origine du migrant et de ses enfants, à laquelle on fait très souvent référence dans l'appréhension et le traitement des situations, est une notion trop large et de là réductrice, si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes. Appartenance à une nation, à une ethnie, une région, une

religion, à un milieu rural ou urbain, un groupe majoritaire ou minoritaire déjà dans le pays d'origine. De plus, suivant son pays d'origine, le migrant a été en contact de façon plus ou moins intense avec la culture occidentale. Il a déjà connu dans son pays un processus de changement culturel, plus prégnant pour les migrants venant de pays autrefois colonisés, où l'influence française par exemple était déjà prépondérante et où certains de ces modèles culturels, bien que conflictuels parfois, ont déjà été adoptés dans le pays d'origine par une partie de la population.

Un obstacle complémentaire au précédent est la tendance à la schématisation de l'identité du migrant, qui est souvent englobé dans des concepts très généraux, marquant sa différence, alors que la réalité de la migration recouvre une telle diversité de situations, d'événements, de parcours de vie, qu'elle rend toute connaissance immédiate très difficile. Tout comme la tendance à une simplification extrême concernant les jeunes, enfants de migrants, alors que leurs identités sont extrêmement complexes, antagonistes, intégrant l'ancien et le nouveau selon des modalités multiples. En fait, pour le professionnel, il s'agit autant de connaître la culture d'origine du migrant et de sa famille, que de rechercher les formes de transition, de compromis ou d'ambivalence culturelle dans leur processus d'acculturation, pour éviter une approche du tout ou rien: d'un côté la culture d'origine, de l'autre, celle du pays d'accueil. Cette acculturation se fait à des degrés divers et sous des formes variées, en fonction de nombreux facteurs: le groupe d'origine, la religion, l'ancienneté en France, l'histoire de la famille, de la classe sociale et des processus d'acculturation déjà subis dans le pays d'origine, des identifications personnelles, mais aussi des politiques d'intégration des pays d'accueil. Il est souvent

difficile pour les professionnels de décoder ces formes de changements culturels, très variées, complexes, atypiques et parfois même peu cohérentes, lorsque l'on n'y a pas été sensibilisé. La représentation de l'acculturation est la plupart du temps celle d'un changement perçu comme un passage linéaire, cohérent, sans entre deux, sans double allégeance, sans contradictions ni mêmes conflits entre la tradition et la modernité.

De même, il est essentiel d'intégrer tous ces éléments, complexes, pour distinguer le parcours de chaque membre des familles suivies dans leur processus d'intégration, car il n'y a pas d'homogénéité à priori entre les personnes, même si elles appartiennent au même groupe familial. Je suis souvent frappée, lors d'études de situations avec les professionnels, par l'emploi de terminologies globales (telle que, bêtement: la famille, le couple) pour étudier des situations familiales très complexes. Que ce soient l'homme et la femme dans le couple, ou les différents frères et sœurs d'une même famille, chacun est issu d'une histoire qui peut être commune, mais pas tout le temps, selon l'histoire et le parcours de la famille, mais en revanche, les processus d'acculturation sont uniques, à chaque fois.

La conclusion de ce développement sur cette première catégorie d'obstacles est que si l'on veut arriver à reconnaître l'autre dans toute sa différence, il faut lutter pour ne pas tomber dans la généralisation extrême, arriver à opérer des différenciations, comprendre que les identités sont complexes et en constante transformation.

**La deuxième catégorie d'obstacles regroupe les préjugés, les stéréotypes, les a priori, toutes ces représentations** que l'on s'est construit vis-à-vis de l'altérité, que ce soient

des individus de tel ou tel groupe social, de telle classe d'âge, de telle minorité religieuse ou ethnique au sein de la société ou de telle communauté de migrants. Ces représentations se sont élaborées par l'imprégnation du milieu familial, mais elles s'appuient aussi sur ce qui est véhiculé dans la société, renforcé par les médias, tous produits des relations historiques unissant différents peuples et dont les contentieux n'ont jamais été suffisamment travaillés. Parlant de contentieux, on pense aux guerres, aux conflits historiques comme l'esclavage, la colonisation, les occupations, mais également aux compétitions et guerres économiques, qui ont mis ces peuples en relation. Ces préjugés sont des « modèles prêts à penser » auxquels chacun se réfère, se raccroche, lorsqu'il ne comprend pas ou n'a plus de repères, et ceci malgré la tolérance et la bienveillance que chacun se donne comme caractéristique. Ils existent chez chacun d'entre nous, et donc chez les professionnels également. J'ajouterai que si ces stéréotypes et préjugés sont actuellement mieux repérés et travaillés au sein des sociétés européennes, en lien avec les questions de discrimination, il est cependant important de rappeler à leur sujet que, tout en étant des processus normaux et universels, propres à la nature humaine, qui nous aident à catégoriser notre monde instable, changeant, et à trouver des repères face à l'inconnu ou l'ambiguïté, il est cependant essentiel de les cerner, les analyser et d'en connaître les dangers. J'en citerai pour ma part deux:

*Pour le premier:* les stéréotypes, les représentations s'appuient sur les normes et les croyances de notre culture. Leur formation correspond à une logique essentialiste qui consiste à expliquer ce que les gens font (leurs conduites, leurs comportements) par ce qu'ils sont (essence, nature). Ce qui aboutit à la transformation de la culture en donnée

biologique héréditaire, enfermant l'autre et le figeant dans des caractéristiques immuables. Il est donc très important que les professionnels puissent repérer l'écart entre ce qu'ils croient savoir sur l'autre et ce qu'il est dans la réalité, ou plus précisément de prendre conscience que ce que l'on prenait comme une connaissance sur l'autre, un savoir, n'est en réalité qu'une croyance, à remettre en cause, à vérifier, à relativiser constamment.

*Pour le second*: les stéréotypes, les représentations constituent les fondements sur lesquels se développent des comportements comme la discrimination et la xénophobie qui vont au-delà d'idées toutes faites et généralement négatives sur un peuple; ce sont des attitudes qui peuvent conduire au désir de nuire à l'autre, de l'exclure, de l'abaisser, de le blesser et de le tuer, et pouvant aller jusqu'au génocide. De même, le préjugé, l'image des autres qu'on porte en soi, désobligeante et archaïque, peut aussi tourner à la suspicion, à la haine et au mépris comme dans le racisme. Ils impliquent toujours un processus de transformation de l'individu ou du groupe différent, en bouc émissaire responsable de ses propres maux. Ces attitudes sont d'autant plus dangereuses qu'elles sont encouragées par des idéologies, des partis politiques et même par des gouvernements.

**Le troisième type d'obstacles est ce que l'on nomme les ethnocentrismes.** Le professionnel est lui aussi porteur d'identité. Il n'est pas culturellement neutre, ni situé hors des rapports sociaux. De par ses appartenances diverses, nationale, régionale, de classe sociale, de religion, de catégorie professionnelle et rattachement institutionnel, il a intériorisé une culture et des sous-cultures, dont il n'a pas toujours conscience, mais qui vont le définir et orienter son

rapport aux autres. D'autre part, en tant que professionnel, il est acteur social, représentant de la société d'accueil et de l'institution qui légitime son action. Sa relation avec son public est ce que l'on appelle une situation interculturelle, définie comme: *«l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens, dans un rapport qui n'est pas égalitaire et où les systèmes de valeurs ne coïncident pas»* (M. Abdallah-Preteceille, 1985). En d'autres termes, dans cette situation dénommée interculturelle, il n'y a pas que la culture de l'autre qui soit importante, il y a aussi celle du professionnel, avec ses critères de valeur, ses normes, ses idéologies, ses modes de penser, ses techniques professionnelles d'analyse et de résolution des problèmes, qui vont influencer son écoute et son décodage.

L'ethnocentrisme intervient à tous les niveaux de la rencontre interculturelle, que ce soit dans les situations de la vie quotidienne ou dans la confrontation à des normes et valeurs qui touchent les conceptions du monde, les rôles familiaux, les statuts sociaux. Les nombreuses recherches-actions initiées par Margalit Cohen-Emerique auprès des professionnels du social et de l'éducatif, tout comme les études de situations recueillies auprès des praticiens du social dans le cadre de ma pratique, ont conduit à isoler un certain nombre d'ethnocentrismes qui bloquent l'ouverture à l'autre et rendent difficile sa reconnaissance, que l'on peut regrouper en 4 grandes catégories:

1. Le corps et les repères spatio-temporels, la sociabilité, la religion;
2. Les représentations de la famille, des rôles et des statuts de ses membres, de la question très épineuse des genres;
3. L'éducation de l'enfant et l'évaluation de la maltraitance;

#### 4. L'attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation des enfants.

Tous ces ethnocentrismes sont des «images guides», au sens de Chambart de Lauwe (1967), c'est-à-dire des représentations puissantes pas toujours conscientes mais très chargées d'affects et d'émotions, car elles s'ancrent dans les fondements culturels de la personnalité, dans ses dimensions inconscientes comme les identifications parentales et sexuelles. Elles guident le décodage, le décryptage de nombreuses situations professionnelles où les liens familiaux, les relations de couple, la position de la femme, l'éducation de l'enfant sont toujours présents. Ces images guides ont également été nommées «zones sensibles», parce qu'elles sont source de chocs culturels plus ou moins violents qui interpellent les professionnels non seulement dans leurs principes et valeurs personnelles en relation avec celles qui fondent nos sociétés modernes et développées, mais aussi dans leurs missions institutionnelles qui ont pour objectif à la fois de favoriser l'appropriation par les familles de ces valeurs et d'en contrôler l'application.

On comprend ainsi pourquoi lorsque ces professionnels vivent des chocs culturels qui mettent à l'épreuve leurs zones sensibles et leurs missions institutionnelles, ils réagissent avec beaucoup d'affects, sans distance ni relativisation. Ce qui les conduit parfois à juger l'autre comme «arriéré» et peut les amener à exercer sur lui une pression au changement, pression d'autant plus forte qu'il vient d'un pays sous-développé, d'une culture jugée inférieure ou qu'il appartient à une classe sociale défavorisée. Il faut donc le faire progresser, l'éduquer à tout prix pour son bien, en niant la valeur et le sens qu'il donne lui-même à sa vie.

En conclusion de cette 3<sup>e</sup> catégorie d'obstacles, j'ajouterai que toute véritable communication interculturelle se fonde sur une démarche fondamentale mais paradoxale, qui consiste à préserver, à respecter autant sa propre identité que celle de l'autre et à confirmer tant chez soi que chez l'autre une identité positive. Cette démarche, nommée par un courant de chercheurs américains (Ting Toomey 1993, GudyKunst 1991) «négociation identitaire», suppose que celui qui s'y engage reconnaisse l'autre à la fois comme semblable et différent, proche et lointain, en relation et séparé. C'est une dialectique complexe qu'il faut apprendre à gérer car la tendance face à la diversité, est généralement soit de repousser l'autre dans le lointain, soit au contraire de le rapprocher comme semblable. Et lorsque ce rapport se renverse, que l'autre, de proche devient lointain ou l'inverse, il y a alors déstabilisation de l'identité, comme cela a été constaté chez certains professionnels, ce que Margalit Cohen-Emerique a nommé «menace identitaire» dans de nombreux articles sur la question (Cohen-Emerique M. et Hohl J. 1999, 2002 et 2004).

#### **Le quatrième type d'obstacles regroupe les modèles et les techniques professionnels inculqués au cours de la formation initiale et qui fondent les savoirs et pratiques.**

Ces modèles se sont développés dans les sociétés occidentales modernes:

D'une part sur un socle de connaissances en sciences humaines et sociales, généralement recueillies sur des populations occidentales, d'après une conception de l'homme très positiviste, porteuse d'une foi dans la rationalité, dans la science et le progrès, comme seuls pouvant assurer le bien-être de l'homme et son bonheur. Ces croyances sont inculquées très tôt au cours de nos formations, comme étant la meilleure façon de faire, le bon modèle, alors qu'en

réalité elles n'ont pas été relativisées dans la confrontation avec d'autres contextes culturels, avec d'autres conceptions de l'homme. Et c'est cette non-relativisation de nos modèles et savoirs professionnels, qui est appliquée à toutes les populations qui coexistent dans nos pays, tout en les affirmant porteuses de vérité universelle.

Ces modèles se fondent d'autre part sur les principes idéologiques de nos sociétés, en particulier sur sa conception individualiste de la personne, dimension très importante de la modernité. C'est une représentation de l'homme qui privilégie la primauté du sujet sur le lien social, valorise le détachement et la différenciation de la personne par rapport au collectif, la famille, la communauté. Elle prône l'autonomisation et l'indépendance. Cette conception est prévalante dans tous les métiers du social et influence fortement l'évaluation des situations et l'orientation des actions. Mais il existe une autre conception de l'individu, la conception «holiste», «communautaire» qui valorise l'appartenance, la fidélité aux groupes primaires (famille, clan, tribu, communauté nationale ou religieuse) et l'interdépendance de ses membres. Dans cette conception, ce qui compte pour l'individu, ce qui est exigé de lui, n'est pas son autonomisation, mais bien de tenir la place que le milieu, le groupe, la lignée, la famille, lui ont fixée ou que le destin lui a assignée. Cette autre approche de l'homme implique d'autres développements de la personnalité dans ses relations à soi et aux autres, d'où en conséquence d'autres comportements, qui sont parfois très difficiles à appréhender pour des professionnels de sociétés occidentales.

En conclusion de cette 4<sup>e</sup> série d'obstacles, je dirais que c'est cette non-relativisation des modèles et savoirs professionnels, tout en les affirmant comme porteurs de

vérités universelles, qui peut constituer un obstacle à la compréhension, à la tolérance et au refus de vérités définitives, dans la rencontre avec l'altérité.

Soulignons enfin, pour en terminer avec ces obstacles, que ces quatre catégories ne doivent pas être interprétés comme une critique adressée spécifiquement aux praticiens du social et de l'éducatif. La question est bien plus large et touche tous ceux qui, à un moment ou à un autre de leur vie professionnelle ou personnelle, ont à faire avec l'altérité.

C'est donc à partir de la mise en évidence de tous ces obstacles à la rencontre interculturelle, que Margalit Cohen-Emerique a élaboré son modèle de l'approche interculturelle. Pour cela, elle a posé la problématique de l'intervention des professionnels de l'action sociale en termes de relations et communication interculturelles, en termes d'interaction interculturelle, dans lesquelles il y aura toujours deux porteurs de culture, soi et l'autre et non un seul: l'autre. S'ouvrir à la diversité culturelle implique donc toujours autant une réflexion sur soi qu'une ouverture à l'autre. Pour asseoir ce modèle, elle s'est appuyée sur les travaux de Martine Abdallah Pretceille (1985) pour qui la notion d'interculturel implique, par rapport au terme «culture», trois perspectives nouvelles:

**La première perspective est subjectiviste.** Pour pouvoir vivre dans la diversité, dans le respect des appartenances et des croyances de chacun, il faut adopter une autre posture, modifier son regard et admettre le fait que dans la relation entre des personnes d'enracinement culturel différent, il y a deux porteurs de cultures, soi et l'autre, chacun se l'ayant approprié dans sa subjectivité de façon

unique, en fonction de son âge, de son sexe, de ses appartenances sociales et de sa trajectoire personnelle. On peut alors poser les choses ainsi: on ne rencontre pas une culture, mais un individu ou des groupes qui mettent en scène leur culture, et de façon unique. Il y a deux identités socioculturelles face à face et s'ouvrir à la diversité culturelle implique toujours un effort des deux côtés, donc de soi-même aussi, et ceci est autant valable dans les relations interpersonnelles, que dans la pratique des professionnels. Ceci peut aussi expliquer pourquoi les connaissances sur la culture de l'autre ne suffisent pas pour avoir une pratique adéquate. Ainsi, nous dit Margalit Cohen- Emerique, «*c'est notre propre culture intériorisée, pas toujours consciente, qui constitue un obstacle majeur à la tolérance*».

**La deuxième perspective est interactionniste.** L'interculturel implique de reconnaître qu'il y a toujours deux acteurs en présence, et non un seul: l'étranger, le migrant, le demandeur, etc. Je cite: (toujours les propos de Martine Abdallah Pretceille, 1985, p. 31) «*Toute mise en question de l'autre ne peut qu'être doublée d'un questionnement sur le moi. C'est ce processus de relation en miroir qui fonde le discours interculturel*». La différence culturelle est donc toujours relative à soi (que ce soit dans un sens individuel ou collectif) et non érigée de façon absolue. Cette relativité a cependant des frontières, qui vont s'ouvrir et se fermer dans l'interaction interculturelle, car se pose toujours la question: jusqu'où accepter les différences de l'autre lorsqu'on coexiste avec lui ?

**La troisième perspective est situationnelle.** L'interculturel n'implique pas seulement des différences de normes et de valeurs qui peuvent être conflictuelles dans l'interaction entre des personnes d'enracinement culturel différent,

il implique toujours des différences de statuts, car les cultures s'inscrivent dans l'histoire, dans l'économique et dans le politique; elles s'inscrivent toujours dans les hiérarchies qui caractérisent les sociétés humaines et dans les événements qui ont marqué la domination de certains peuples sur d'autres ou qui existent dans l'actualité. Ces hiérarchies, ces événements laissent des traces dans les mémoires collectives et individuelles et s'accompagnent toujours d'affects puissants, comme le ressentiment, la méfiance, la culpabilité ou la culpabilisation, le sentiment d'infériorité ou de supériorité, le repli sur soi, etc. Ils surgissent dans l'interaction, même si ces protagonistes n'ont pas été impliqués dans les contentieux, qui se situent loin dans le temps ou dans l'espace. Ils sont à l'origine d'une dynamique identitaire qui est présente, même dans le cadre de la logique humanitaire, qui caractérise une action sociale, un suivi éducatif auprès de migrants qui viennent de pays au passé lourd de domination et de négation identitaire, souvent par des sociétés dont les travailleurs sociaux sont issus, comme par exemple le Maghreb et l'Afrique de l'Ouest, pour la France. Or, on constate, dit Margalit Cohen- Emerique, que cette dimension n'est pas toujours prise en compte dans l'analyse que font les professionnels des situations d'interactions avec leurs publics. Dans leur représentation du rapport aidant/aidé, les praticiens, nient cette relation dominant/dominé; comme ils ont beaucoup de difficultés d'ailleurs à écouter les expériences de discrimination vécues par les migrants et leurs enfants, qui leur renvoient une image peu reluisante de nos sociétés.

Partant de là, en posant le fait qu'il y a deux porteurs de culture, deux identités socioculturelles, et qu'en fin de compte, il y a soi, porteur de culture face à l'autre, porteur de culture, pour arriver à ce respect de l'autre, l'objectif

est donc de développer chez soi, de construire une attitude, une approche interculturelle, qui a été développée par Margalit Cohen-Emerique sous la forme de trois démarches. C'est un processus dynamique et complexe, où chacune de ces trois démarches est en relation avec le contexte dans lequel se déroule l'interaction, avec ses enjeux et les appartenances et les statuts des acteurs en présence. Ces 3 démarches conduisent progressivement ensemble, l'une renforçant l'autre, à un changement de regard sur l'altérité, mettant en doute les jugements et les évaluations erronées à son égard et suscitant des conduites favorables au respect de la diversité.

**La première démarche donc est la décentration :** la décentration, c'est prendre une certaine distance par rapport à soi-même, pour mieux cerner, c'est-à-dire prendre conscience de ses propres modèles de référence, des cadres personnels et professionnels selon lesquels on fonctionne. Ceci dans l'objectif de pouvoir parvenir à une certaine «neutralité culturelle», à une certaine relativisation de ses propres systèmes de valeurs et de ses modèles. Ceci ne signifie pas négation de son identité, mais veut dire au contraire mieux la cerner et mieux la connaître par rapport à qui je suis en tant que porteur d'identités multiples, variables, produit de mes racines, mais produit aussi de mes choix et de mes socialisations diverses. Sans cette démarche de prise de conscience de ses propres cadres de référence, l'ouverture à l'autre, différent culturellement, est difficile.

Margalit Cohen-Emerique a représenté cette notion de cadre de références, par un schéma ordonné en cercles concentriques où tout s'ordonne de la surface à notre noyau interne: chaque individu a une organisation par-

ticulière, en fonction du milieu dans lequel il est né, de ses expériences de vie, et ce système ainsi construit produit des opinions, des idées, des savoirs, des normes, des modèles, des valeurs. Tout se croise, entre les référents éducatifs, environnementaux, sociaux, familiaux, les expériences de vie, tout est là pour former un tout dans l'identité d'un individu. C'est pourquoi la rencontre avec l'autre est bien une rencontre entre deux cadres de références différents. Ce qui n'est pas simple car chacun regarde celui de l'autre au travers du sien, qui agit comme un filtre ou un écran. C'est ce que l'on appelle les «lunettes culturelles» qui modifient la perception que nous avons de l'autre. La décentration nous permet d'enlever ces lunettes culturelles, elle aide à mieux comprendre comment nous filtrons notre lecture d'autrui. De plus, il est plus facile de donner du sens à notre compréhension d'autres cultures une fois que nous avons pris une certaine distance avec la nôtre.

Pour sensibiliser le professionnel à cette démarche, Margalit Cohen-Emerique a construit un outil, appelé méthode des «chocs culturels», avec pour objectif de faire émerger les zones sensibles et susciter chez le professionnel cette capacité à la décentration.

**La deuxième démarche, c'est pénétrer dans le système de l'autre, le connaître du dedans.** Après avoir pris conscience de ce que nous sommes, de nos normes et de nos valeurs, nous pouvons alors entrer dans la rationalité de l'autre, en acceptant le fait que le système de l'autre a une rationalité et une cohérence. Ceci implique de notre part une attitude d'ouverture et d'écoute, un effort personnel de curiosité, fondés sur un intérêt pour l'autre, même si ses façons d'être nous heurtent. Or, cette démarche est très difficile.

La tendance est souvent en direction des personnes elles-mêmes. A l'inverse, cette démarche demande de sortir de soi, de s'excentrer pour se placer du point de vue de l'autre, pour rentrer dans son monde, et elle mobilise de nombreuses ressources (observation, désir d'apprendre) pour découvrir ce qui donne sens et valeur à l'autre, ce qui fonde ses rôles, ses statuts, ses croyances et aspirations, interprétées et intégrés toujours de façon unique par l'individu.

Cependant, j'attire votre attention sur le fait que cette démarche n'a pas pour objet d'enfermer les publics dans les cultures d'origine, ni de se limiter seulement aux différences. C'est une démarche plus large et qui ouvre de nouveaux horizons aux professionnels: elle permet de découvrir les identités liées aux trajectoires migratoires, les processus d'acculturation inhérents à la migration et toujours élaborés de façon unique par l'individu, et aussi les réseaux d'insertion dans le pays d'accueil qui peuvent constituer un soutien à l'intégration. Enfin, concernant les jeunes, enfants de migrants, il s'agit de reconnaître la construction complexe de leur identité, qui se fait en référence à plusieurs héritages et qui peut être conflictuelle, conflits qui se situent autant à l'intérieur de l'individu, c'est-à-dire intrapsychiques, qu'à l'extérieur, c'est-à-dire interpersonnels.

Sans cette véritable connaissance du cadre de références de l'autre, où l'on sort des stéréotypes et des représentations, où l'on apprend à reconnaître ce qui est important pour lui dans ses valeurs, ses modèles (en le distinguant de ce qui est important pour moi), il ne peut y avoir de compréhension de l'autre. Et ce changement de regard, tant sur soi que sur l'autre, favorise une dynamique de rencontre et

ouvre la voie à la dernière étape: celle de la négociation et de la médiation culturelle ou interculturelle.

**La troisième démarche: la négociation, médiation culturelle.** Elle s'introduit dans la phase de résolution des problèmes et en particulier dans les conflits de valeurs que les praticiens ont fréquemment à résoudre. En effet, la coexistence de personnes de cultures différentes pose problème, parce que souvent les systèmes de valeurs sont en opposition et les exemples de conflits et de contradictions sont nombreux, en particulier lorsque les codes et valeurs culturels du professionnel et ceux de son public sont en conflit, pouvant amener à considérer le second comme obsolète, déviant, voire délinquant.

C'est une démarche de médiation que les travailleurs sociaux peuvent faire par eux-mêmes, mais ce n'est pas toujours facile pour eux, car ils ont souvent à intervenir en situation de crise, lourde de conflits individuels et familiaux. S'ils arrivent à une impasse, ils peuvent aussi se faire aider par des médiateurs ou médiatrices qui, parce qu'ils se situent des deux côtés, sont mieux outillés pour faciliter la communication et trouver des passerelles pour aider à la résolution de conflits de normes et de valeurs,

Et je rajouterais que selon Margalit Cohen-Emerique, il y a quatre préalables à la négociation, qui sont:

1. La reconnaissance qu'il y a conflit de valeur et non un comportement aberrant voire pathologique;
2. La reconnaissance que l'usager est un partenaire dans la recherche de solutions;
3. L'existence d'une démarche de rapprochement, ce qui est une difficulté majeure pour des intervenants qui attendent toujours un changement de la part des migrants,

4. Et enfin une double grille de lecture: celle des appartenances culturelles des personnes et des ruptures de ces appartenances et celle des stratégies d'adaptation (ou acculturation).

Cette approche interculturelle, telle qu'elle a été élaborée par Margalit Cohen-Emerique, se traduit dans le concret par une méthode formative, qui travaille sur les 3 étapes de cette démarche, avec des outils différents à chaque fois.

Lors de la *première phase*, on travaillera la «décentration» par l'analyse de situations de chocs culturels, appelées aussi «incidents critiques» apportées par les professionnels en formation, à l'aide d'une grille en 7 points élaborée par Margalit Cohen-Emerique.

La *seconde phase* s'appuie sur des outils utilisés par l'anthropologie, où l'on construit des grilles à partir des observations et des analyses effectuées en groupe, afin d'acquérir des connaissances sur les valeurs culturelles, normes, modes de vie des personnes issues d'autres cultures, en luttant contre nos stéréotypes et jugements de valeurs. L'enjeu est donc d'accompagner les personnes concernées dans leur apprentissage pour apprendre à contextualiser les situations rencontrées, afin de donner sens aux comportements ou aux difficultés observés auprès de leurs publics différents culturellement, afin de modifier ou d'élargir leurs grilles d'explication des conduites et les processus d'attribution.

La *troisième phase* va mettre en œuvre des situations de négociation à l'aide de jeux de rôles pour sensibiliser les professionnels à cerner dans leurs pratiques, les lieux et champs où la médiation/négociation s'impose, tout en ap-

prenant à identifier les différents types de médiation. Évaluer aussi les préalables qu'elle exige avant de s'y engager. Développer les compétences nécessaires pour la mener à bien et/ou pour choisir les personnes ou organismes pouvant jouer ce rôle. Et enfin, connaître les limites de cette approche dans le cadre institutionnel, professionnel, politique et historique actuel.

Cependant, la première étape, celle de la décentration, qui s'appuie sur la méthode des chocs culturels, est essentielle. Il ne s'agit pas, comme dans une pédagogie classique, d'aborder les propres représentations des professionnels et leurs modèles de manière négative en tant que notions erronées ou même de les ignorer, mais au contraire d'essayer de les faire préciser car elles fondent la pratique sociale et professionnelle des personnes. C'est un processus de déconstruction/construction, un apprentissage difficile, parfois douloureux même, mais qui peut apporter beaucoup dans l'ouverture à l'altérité.

Pour conclure, je voudrais citer ici quelques lignes de la préface rédigée par Tania Ogay, professeure d'anthropologie de l'éducation à l'Université de Fribourg, au premier ouvrage: «*Margalit Cohen-Emerique a réuni dans un même ouvrage les nombreuses pièces d'un puzzle construit au cours d'une longue et prolifique carrière de formatrice et de chercheuse. Aujourd'hui, ces différentes pièces permettent de prendre toute la mesure de l'originalité et de la richesse de la perspective développée par Margalit Cohen-Emerique dans son travail avec les professionnels en contexte d'interculturalité.*» (in Cohen-Emerique, 2015). 🍌

---

**PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE**

- ABDALLAH-PRETCELLE Martine (1986), Pédagogie interculturelle – Bilan et expertise, in *L'Interculturel en Education et sciences Humaines – Actes du Colloque de Toulouse* (Juin 1985), Publication de l'Université de Toulouse le Mirail, p 25-32.
- ATLAN H. (1991), *Tout, non, peut-être. Education et Vérité*, Paris, Seuil.
- CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKY M.L., MALEWSKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CHERIF Hallouma (2001), L'articulation «intériorité-extériorité» chez les Algériennes: simple compromis ou recomposition d'un nouveau modèle?, in *Actes du VIII<sup>e</sup> Congrès de l'ARIC*, Université de Genève.
- CHOMBARD DE LOWE M..J. & P., HUGUET, M. PERROY, E. BISSERET, N. (1967), *La femme dans la société – Son image dans différents milieux sociaux*, Paris, Editions du CNRS.
- COSTA-LASCOUX J., HILY M-A. et VERMES G. (2000), *Pluralité des Cultures et Dynamiques Identitaires – Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan.
- DEVEREUX Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- DUMONT Louis (1978), La conception moderne de l'individu, *Esprit*, (2).
- ETIEMBLE Angelina (2003), Filles de migrants entre modernité et endogamie, in *Hommes et Migrations*, n° 1242, pp 32-42.
- GIANNINI H. (2002), Accueillir l'étrangeté, in SAHEL C. (Edit.), *La tolérance*, Paris, Éditions Autrement, Collection Morales, janvier, pp. 20 -33.
- JOVELIN Emmanuel (2006), *Travail social et Migrants*, Paris, L'Harmattan, Compétences interculturelles.
- LEGAULT G. et LAFRENIERE M. (1992), Situations d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux, in *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, pp 113-132.
- LIPIANSKY E.M. (1989), Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité, *Intercultures*, septembre, (7), pp. 27-37.
- PEROTTI A. (1991), *Plaidoyer pour l'interculturel*, Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- STERLIN C. (1988), L'intervenant homéo-ethnique en contexte interculturel. *Intercultures*, juillet- septembre, (2).

---

**PUBLICATIONS LES PLUS IMPORTANTES DE MARGALIT COHEN-EMERIQUE**

- (2011, reed 2015), Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques, Presses de l'EHESP, Paris, 466 p.
- (2006), La menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles, in *Travail social et Migrants*, E. Jovelin (dir), Paris, L'Harmattan/Compétences interculturelles, pp. 263-276.
- (2003), Les difficultés de la découverte et de la reconnaissance de l'identité du migrant chez les acteurs du social. Ses applications en formation professionnelle et continue, *Les Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle, Ethnopsychologie*, n° 36, pp 61-90.
- (2003), La médiation interculturelle, les médiateurs et leur formation in Francesco Remotti et Als., *Corpi Individuali e Contesti Interculturali*, Turin, L'Harmattan Italia Concessioni, pp 58-87.
- (2000), Carmel Camilleri et la recherche-action. La maltraitance de l'enfant dans les familles en situation interculturelle, in *Pluralité des Cultures et Dynamiques Identitaires – Hommage à Carmel Camilleri*, Costa-Lascoux J., Hily M-A. et Vermès G. (dirs.), Paris, L'Harmattan, pp. 237-251.
- (2000), L'approche interculturelle auprès des migrants, in *L'intervention Interculturelle*, Legault G. (Dir), 2000, Montréal, Gaetan Morin Editeur, pp. 161-185.
- (1999), Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche, in *Guide de l'interculturel en formation*, Demorgon J. et Lipiansky E. (dirs), Paris, Editions Retz, 1999, pp 301-314.
- (1997), La négociation-médiation, phase essentielle dans l'intégration des migrants, in *Hommes et Migrations*, n° 1208, juillet-aout, pp. 9-23.
- (1990), Le modèle individualiste du sujet, écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non occidentales, in *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*, n° 13, juin, pp 3-18.
- (1987), Reconnaissance des jeunes de l'immigration et action éducative, in *Migrants Formation*, n° 70, pp 38-43.
- (1984), Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques, in: *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle (Ethnopsychologie)*, n° 2, décembre, pp. 183/218.
- (1980), Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle, *Annales de Vaucluse*, n° 17, pp. 116-139.
-

---

## EN COLLABORATION

COHEN-EMERIQUE M. et ROTHBERG A. (2015), *La méthode des chocs culturels, Manuel de formation en travail social et humanitaire*, Presses de l'EHESP, Paris, 184 p.

COHEN-EMERIQUE M. et FAYMAN S. (2005), Médiateurs Interculturels, passerelles d'identité, *Connexions*, n° 83, pp. 169-190.

COHEN-EMERIQUE M. et HOHL J. (2004), Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 61, pp 21-34.

COHEN-EMERIQUE M. et HOHL J. (2002), Menace à l'identité chez les professionnels en situation interculturelle, in: Sabatier C, Malewska-Peyre H, *Identité, altérité et acculturation*, Paris, L'Harmattan, pp 199-228.

COHEN-EMERIQUE M. et HOHL J. (2002), Les ressources mobilisées par les professionnels en situations interculturelles, *Education Permanente*, n° 150, pp 161-194.

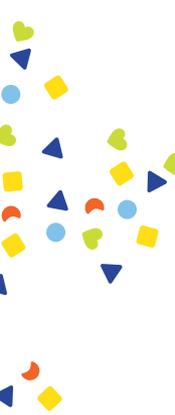
COHEN-EMERIQUE M. et MUNOZ M.C. (1999), Regroupement familial: l'adaptation des jeunes conjoints. *Hommes et Migrations*, n° 1217, janvier-février.

HOHL J et COHEN-EMERIQUE M (1999), La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle: le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu, *Etudes ethniques au Canada, Canadian ethnic studies*, Vol XXI, n° 1, pp 106-123.

CAMILLERI C. et COHEN-EMERIQUE M. (1989), *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

---





# ENJEUX DE L'ÉVEIL AUX LANGUES DÈS LA PETITE ENFANCE

---

**Christiane Perregaux**

Professeure honoraire, Université de Genève

---

Depuis quelques années, plusieurs institutions de la petite enfance de Genève, se sont lancées dans des pratiques plurilingues à la suite d'une motion du Conseil municipal de la Ville en 2007. Des conseillers municipaux s'étaient intéressés à la possibilité d'offrir aux jeunes enfants des activités langagières plurielles mais l'approche n'avait pas été définie. Fallait-il ouvrir les institutions à l'apprentissage d'une autre langue que le français ou ne fallait-il pas chercher plutôt à éveiller les enfants à la pluralité des langues ?<sup>1</sup> Cette dernière option a été choisie pour répondre aux besoins d'une Genève cosmopolite et polyglotte.

Dès le début de la mise en place de la phase pilote puis du programme d'Éveil aux langues, un intérêt certain s'est

manifesté chez les éducatrices<sup>2</sup> tant elles remarquaient l'attitude active des enfants, leur curiosité, leur attention dans la découverte des langues de leurs ami-e-s et la belle surprise de trouver (leur (s) propre (s) langue (s) familiales dans des activités langagières (écoute d'histoires, de comptines, chansons, notamment). Pourtant des questions plus théoriques se posaient concernant de telles activités: quels sont les rapports entre les langues (plusieurs langues ne vont-elles pas semer la confusion chez les enfants, ne gênent-elles l'apprentissage du français, un des objectifs des institutions de la petite enfance ?) Des éducatrices et des parents sceptiques, parfois opposés à la présence d'autres langues dans l'institution, les considéraient comme un obstacle à l'apprentissage du français<sup>3</sup>. La formation prévue dans les crèches et les jardins d'enfants intéressés par l'approche *Eveil aux langues* traite de cette question et de bien d'autres. Elle permet aux éducatrices de réfléchir sur des situations concrètes de rapports entre langues et de sécuriser les parents qui peuvent avoir les mêmes soucis

---

**01** Il y a Éveil aux langues dans les institutions de la petite enfance lorsque les activités langagières ludiques proposées portent sur plusieurs langues au statut très divers – comme les langues familiales – d'autres langues qui font sens dans une activité donnée (sans vouloir les enseigner), et la langue commune (le français) dont le développement est par ailleurs spécialement stimulé.

**02** Les termes « éducatrices » englobe également les éducateurs.

**03** Cette idée est encore vivante chez les monolingues qui n'ont pas fait l'expérience d'une seconde langue ou chez des parents inquiets pour l'apprentissage de la langue commune. Pourtant des études montrent que l'apprentissage de la langue majoritaire est facilitée, sauf exception, si la (les) langue(s) familiales est (sont) reconnue(s) comme une ressource importante.

que certaines d'entre elles. La formation met également les éducatrices dans des situations où elles s'interrogent sur leurs propres rapports aux langues: les statuts et le rôle qu'elles leur donnent; l'objectif étant de comprendre l'intérêt pour les enfants monolingues et bilingues de se frotter à d'autres langues, pour les habituer, entre autres, à de nouvelles sonorités et stimuler tout en jouant leur envie de savoir. Pour les les enfants bilingues ou apprentis bilingues (ou plurilingues), la reconnaissance de leur langue familiale (ils peuvent en avoir plusieurs) par leur présence momentanée dans l'institution, agit comme un stimulant pour construire son langage et ses langues dont le français.

### LE CONTEXTE GENEVOIS

Avant de poursuivre, arrêtons-nous quelques instants sur la situation genevoise. Genève est une ville plurielle. Depuis des siècles, elle est une ville cosmopolite et polyglotte. Actuellement 45% des habitants sont étrangers, 25% proviennent de l'Union européenne. En ville, 45% des enfants de moins de 5 ans sont de nationalité étrangère. Pour développer les approches d'Eveil aux langues, ce n'est pas tant les nationalités qui nous intéressent mais la diversité culturelle et linguistique des habitants qui s'est élargie. Les langues parlées aujourd'hui à Genève sont plus diversifiées qu'il y a 20 ans. Rappelons que l'Eveil aux langues s'adresse à tous les enfants et à leurs familles: Suisses, étrangers, migrants, requérants d'asile, réfugiés, fonctionnaires internationaux, monolingues ou plurilingues. Tous sont concernés.

### PASSAGE DU PARADIGME MONOLINGUE AU PARADIGME PLURILINGUE.

Pendant très longtemps, on pensait que le monolinguisme était la chose la mieux partagée du monde. En effet, depuis la révolution française, l'Etat-Nation s'organisait autour d'un territoire, d'un peuple et d'une langue. Connaître deux langues était une forme de trahison. Il a fallu attendre les années 80 pour que les représentations changent et que l'on accepte que les plurilingues soient les plus nombreux. Les pays ayant été colonisés en sont un bon exemple: aujourd'hui encore, presque partout, plusieurs langues côtoient la langue de l'ancien colonisateur. Le français tout comme l'anglais et l'espagnol notamment sont des langues secondes pour des millions d'habitants. Pendant longtemps, le plurilinguisme a traîné derrière lui une mauvaise réputation: avec deux langues, le bilingue devait souffrir de confusion identitaire, qui était-il vraiment? Comment bien connaître plusieurs langues? Le bilingue ou le plurilingue n'en connaissait aucune suffisamment. Dans la représentation collective, le bilingue devait être précédemment un «bilingue parfait» qui connaissait deux langues comme deux natifs, ce qui arrive rarement dans la mesure où les langues se développent en fonction des besoins de la personne<sup>4</sup>. Certains bilingues connaissent l'oral et l'écrit d'une langue et l'oral de l'autre. Parfois le bilingue connaît très bien un champ de connaissance dans une langue et beaucoup moins dans l'autre. L'imaginaire du bilingue parfait est encore présent mais tente à s'assouplir.

L'intérêt pour le plurilinguisme s'est développé dans les années 1960. Les causes de ce changement sont nombreuses: les recherches des sociolinguistes (Bachmann &

al., 1981)<sup>5</sup> ont traité de la diversité des langues à travers le monde et les scientifiques américains et français ont mis en évidence de nombreuses langues qui jusque-là ne jouissaient d'aucune considération. Environ à la même époque, Pearl et Lambert (1962), psycholinguistes canadiens ont travaillé dans des écoles bilingues et montré l'intérêt cognitif du bilinguisme lorsqu'il se vit dans de bonnes conditions d'égalité et de reconnaissance. Quant aux sociétés, elles ont aussi évolué et reconnaissent davantage le plurilinguisme de leur population. Le plurilinguisme a perdu en partie sa mauvaise réputation. Les représentations qui le concernent sont en train de se modifier dans les institutions éducatives. L'Éveil aux langues y participe.

## PRATIQUES INCLUSIVES

Ce colloque propose une réflexion sur des pratiques inclusives dans les institutions des jeunes enfants. Les approches d'Éveil aux langues offrent une entrée particulièrement inclusive et les éducatrices qui les pratiquent en ont beaucoup d'exemples. Un livre pour enfant «4 petits coins de rien du tout» de Jérôme Rullier est sans doute bien connu des éducatrices et résume l'inclusion<sup>6</sup>. Petit Carré aime s'amuser avec ses amis les Petits Ronds. Mais comment les rejoindre dans la grande maison dont la porte est ronde? La grande maison est-elle capable de se transformer pour que Petit Carré puisse entrer? L'Éveil aux langues en accueillant les langues des familles des jeunes enfants ne change-t-il pas l'espace d'accueil en passant d'un espace éducatif monolingue à un espace plurilingue<sup>7</sup>:

- en organisant des activités diverses: créer avec les enfants un imagier en plusieurs langues, peindre un arc-en-ciel que les parents vont animer avec les noms des couleurs qu'ils connaissent, jouer avec les cris des animaux qui se modifient selon les langues, etc.
- en interagissant entre adultes et enfants et entre adultes dans des langues qui font sens pour les rassurer, pour rendre ces langues présentes dans l'univers de la crèche, pour faire passer un message, pour inviter les parents à participer aux activités de l'institution. Quant aux professionnelles, elles vont pouvoir échanger entre elles sur leur propre rapport aux langues et sur leurs connaissances variées pour mettre en place diverses activités.

L'expérience montre que l'ouverture au plurilinguisme de l'institution facilite les rapports entre parents et professionnels, qui se sentent libres (autorisés) d'entrer en contact dans d'autres langues que le français.

Ce nouvel espace, ce changement copernicien, ouvre la porte de l'inclusion qui prend les formes favorables à de nouveaux rapports sociaux, qui accueille tous les enfants et toutes les familles avec les langues qu'elles pratiquent et qu'elles connaissent. Pour reprendre la métaphore de la porte, sa souplesse offre un nouvel espace à la pluralité.

Nous sommes ici au cœur d'une question qui a aussi été relevée par l'intervenante Ariella Rothberg, sur les habitudes, sur les façons dont nous nous sommes représenté

**05** Le livre de Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981) *Langage et communication*. Paris: Crédif-Hathier est très intéressant et nous entraîne dans les changements qui se sont opérés à cette époque.

**06** Rullier, J. (2004). *Quatre petits coins de rien du tout*. Vineuil: Bilboquet.

**07** Service de la Petite Enfance, Genève (2013) : *Et si on jouait... avec les langues ?*

pendant très longtemps le (notre) monde monolingue et, tout d'un coup, la pluralité langagière de ce monde devient visible. La Suisse en est d'ailleurs un bel exemple. Or, les institutions éducatives sont restées longtemps (et le sont encore parfois) des bastions rigides d'une idéologie monolingue qui nous a façonnés, en francophonie particulièrement.

### LA PLURALITÉ COMME RESSOURCE

Depuis quelques années, nous assistons à une éclosion de cette pluralité qui s'est peu à peu affirmée avec l'installation d'une population très diverse du point de vue culturelle et linguistique. Lorsque l'Eveil aux langues a pris ses premières marques dans quelques institutions de la Ville de Genève, la «porte» (je reprends l'image du livre pour enfants) était plus résistante qu'elle ne l'est aujourd'hui. Nous le remarquons dans les séances de formation où l'attitude a déjà beaucoup changé et la dimension plurielle de l'institution est non seulement acceptée mais elle devient ressource pour la construction du lien social et des apprentissages multiples et ludiques des enfants. L'Eveil aux langues favorise l'insertion sociale des enfants et des familles et participe ainsi à l'un un des rôles majeur des crèches et des jardins d'enfants.

### ENTRÉE DANS L'ÉVEIL AUX LANGUES

Pour celles et ceux qui ne connaissent pas l'Eveil aux langues<sup>8</sup> et ses pratiques, lisez les 6 mots suivants: «Pyjama», «hanneton», «caricature», «chips», «gazelle» et «embargo». Ces 6 mots sont-ils français? Si on en croit le

dictionnaire, ils le sont tout-à-fait! Ils font partie de notre lexique courant: «pyjama» provient d'Inde, du hindi; «hanneton» de l'allemand, «caricature» de l'italien, «chips» de l'anglais, «gazelle» de l'arabe et «embargo» de l'espagnol. On peut les appeler emprunts ou «mots voyageurs»<sup>9</sup>.

Que nous disent-ils dans le cadre de l'Eveil aux langues? D'abord que les langues ne sont pas des mondes fermés. L'histoire des langues ne peut s'abstraire de l'histoire des Hommes. Les mouvements de populations, ont toujours développé des relations humaines, parfois pacifiques et d'autres fois conflictuelles: colonisations, occupations, guerres, migrations. Nous assistons à un extraordinaire jeu d'échanges. Les langues s'empruntent réciproquement des termes qui leur permettent de nommer des mondes nouveaux (animaux, plantes, habits, nourriture, habitudes culturelles notamment) qu'elles vont finalement s'approprier et diffuser. Où est alors la «langue pure» dont on parle encore parfois pour le français? Cette pureté n'est qu'une abstraction idéologique. La préface d'Albert Jacquard dans le livre «Amiral des mots» rappelle certains fondamentaux sur la langue, indispensable dans les pratiques d'Eveil aux langues:

*«Sans le savoir je parle arabe, chinois, turc et sanscrit, et moi qui ne croyais parler que le français, la plus belle langue du monde évidemment. Mais si elle est la plus belle, c'est qu'elle a su absorber les mots que d'autres langues lui ont proposé et acceptant le mot s'enrichir du concept évoqué par le mot. Les arabes m'ont apporté le mot «ha-*

<sup>08</sup> Perregaux, C. & Service de la petite enfance, Genève (2014). *Et si on jouait avec les langues*. Site REISO, Enfance, 17 mars 2014.

<sup>09</sup> Walter, H. (1997). *L'Aventure des mots venus d'ailleurs*. Paris: Laffont. Livre plein d'exemples et d'humour qui montre comment le français s'est formé de mots d'ailleurs.

*sard» et du coup m'ont amené à réfléchir au mystère de l'imprévisibilité de demain, non contenu dans aujourd'hui. Les hébreux m'ont apporté le mot «man» et du coup m'ont conduit à considérer la richesse de ce que l'univers autour de moi produit. Au total ma langue n'est pas la plus belle, ce qui ne veut rien dire, elle est belle parce qu'elle s'est enrichie de toutes les autres. Je suis français, parce que mes parents étaient français, mais si je remonte assez loin dans la généalogie je découvre des ancêtres d'un peu partout. Je n'appartiens pas à une race, j'appartiens à l'espèce humaine et la richesse de cette espèce vient de ce que les hommes ont le pouvoir étrange de se faire cadeau les uns aux autres de toutes leurs interrogations à propos du monde qui les entoure et surtout à propos d'eux-mêmes.»*

Avec Albert Jacquard, l'auteur Pierre Aronéanu, met en évidence les liens existant entre les langues et l'intérêt de souligner ce qui leur est spécifique et commun. En suivant cette approche, l'Eveil aux langues nous fait entrer dans la découverte et la reconnaissance des langues connues par les familles et les enfants qui fréquentent les institutions de la petite enfance. Et ces langues deviennent plus familières du fait même des emprunts que le français s'est approprié et de ceux dont elles sont métissées.

## **LA RECONNAISSANCE COMME STIMULATION À L'APPRENTISSAGE**

Chacun d'entre nous vit de la reconnaissance des autres. Elle nous est indispensable et Todorov (1995) écrit dans son ouvrage *Vie Commune*<sup>10</sup> «qu'elle est aussi nécessaire que l'air que l'on respire». A travers la reconnaissance de la valeur des langues, souvent négligées, ignorées comme

un certain nombre de langues familiales des enfants et de leur famille, enfants et adultes sont reconnus et accueillis.

Légitimer et reconnaître les langues familiales dans des activités ludiques amène à une nouvelle attitude des familles et des enfants envers l'institution, une plus grande proximité, une plus grande confiance. Le terme «allophones» met l'accent sur la ou les langues que les enfants connaissent avant d'apprendre la langue commune et convient mieux que celui de «non-francophones» qui les considère d'abord par ce qu'ils n'ont pas sans tenir compte de leurs autres savoirs. Partir des connaissances de l'enfant et non de ses lacunes est toujours plus stimulant pour lui.

Dans les institutions de la petite enfance, les enfants francophones, sont à peu près toujours en état de reconnaissance de leur langue, langue dominante, langue commune, alors que les autres enfants et leurs langues minoritaires sont fréquemment en déficit de reconnaissance. Or, les éducatrices ont à développer, éveiller les connaissances des jeunes enfants à partir de leur «déjà là», de ce que les jeunes enfants connaissent déjà.

La langue première appelée parfois maternelle est vraiment ce lieu d'appartenance à un groupe, à une famille avec lesquels la communication, les interactions sociales, notamment affectives, sont les plus fréquentes. Accueillir dans la crèche et le jardin d'enfants la(les) langue(s) que l'enfant et sa famille parlent à travers des activités d'Eveil aux langues, c'est les accueillir dans toutes leurs dimensions et faire passer le message que l'institution reconnaît leurs ressources et leurs compétences.

---

**10** Todorov, T. (1995). *La Vie commune*. Paris : Le Seuil. Un chapitre détaillé concerne particulièrement la reconnaissance.

## ÉVEIL AUX LANGUES ET NON APPRENTISSAGE DES LANGUES

L'Éveil aux langues ne se considère pas comme un apprentissage formel des langues, mais veut familiariser les jeunes enfants avec des sonorités nouvelles, avec des systèmes graphiques inconnus de certains.

Chez les jeunes enfants, l'intérêt, la curiosité pour la langue n'a rien d'abstrait lorsqu'il s'agit de celle de l'ami Cheng, de la copine Fatima ou de Paolo. Le jeune enfant a besoin de relier les sons d'une langue avec l'ami-e qui la parle ou avec une personne qu'il connaît. Au cours d'une chanson où un terme est répété en plusieurs langues, il est fascinant d'assister chez de très jeunes enfants aux mouvements de tête ou de main qu'ils font pour pointer ou regarder l'enfant dont ils ont reconnu la langue. Ils ne parlent pas encore mais développent une gestuelle compréhensible. Quant à l'enfant qui entend sa propre langue familiale, une langue particulièrement affective, il va se mettre à bouger, à manifester son contentement. Dans le film « Jouons avec les langues ! » (2016)<sup>11</sup>, une très belle scène montre un groupe d'enfants, sucette à la bouche, écouter une histoire en portugais. Un enfant qui reconnaît sa langue familiale se jette en avant comme s'il voulait saisir cette langue à pleine main, cette langue qui l'émoustille et lui reconnaît une place dans la crèche.

## LE RÉPERTOIRE LANGAGIER

Le répertoire langagier<sup>12</sup> est un concept intéressant qui réunit les langues du locuteur, adulte ou enfant. Il faut se

représenter une forme d'itinéraire souple qui s'oriente vers le futur mais n'a pas peur des retours en arrière dans lequel vont s'inscrire peu à peu les langues apprises dans le milieu familial, scolaire ou dans d'autres situations. Les locuteurs et locutrices y feront référence selon les besoins. Les connaissances langagières peuvent être très diverses selon les langues qui en font parties mais toutes y trouvent une place. Parfois l'une d'entre elle est plus dominante et dans une situation plurilingue, plusieurs langues favorables à l'interaction pourront se mobiliser.

L'itinéraire montre que l'apprentissage n'est jamais terminé et tout au cours de la vie, il va pouvoir se modifier et s'élargir. Les langues qui le composent s'étayent les unes les autres et facilitent de nouveaux apprentissages.

Le répertoire langagier qui se construit, s'élargit aussi dans la crèche et le jardin d'enfants. Il va toujours se construire dans la relation. C'est bien en parlant qu'on apprend à parler. Les répertoires des adultes vont aussi se modifier aux contacts des autres adultes et des enfants. La diversité des répertoires de l'équipe professionnelle va devenir une véritable ressource pour l'institution alors que jusque-là, seul le français apparaissait dans leurs activités. C'est une nouvelle place qui leur est offerte dans l'institution, dans les activités, dans les relations avec les parents.

## EN GUISE D'AU REVOIR...

Nous aurons d'autres occasions pour nous attarder sur des activités d'Éveil aux langues où se développent l'écoute,

<sup>11</sup> Baur, Ruedi et la réalisatrice et réalisateur (2016). Film de 36 minutes : Jouons avec les langues. Genève : Service de la Petite Enfance et Bureau de l'Intégration des Étrangers (2016).

<sup>12</sup> Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan. Gumperz est un de ces sociolinguistes qui a participé au changement de représentation du plurilinguisme.

l'intérêt des enfants, leur curiosité. Mais terminons par un zoom sur les livres bilingues. Les approches d'Eveil aux langues à Genève ont beaucoup de chance de pouvoir s'appuyer sur les bibliothèques municipales, qui ont organisé, en menant un travail extraordinaire de recherche, de documentation et de classement, des collections de livres pour les jeunes enfants dans plus d'une trentaine de langues. Livres bilingues ou plurilingues qui symbolisent, en tant qu'objet culturel, la langue commune de la crèche et une ou plusieurs langues familiales. Des CD offrent des histoires et des chants très divers. Ces collections sont à disposition des crèches et jardins d'enfants qui se sont lancés dans l'Eveil aux langues.

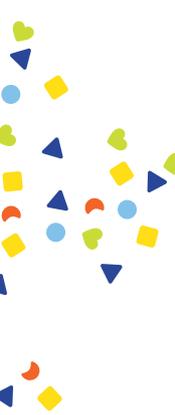
La bibliothèque interculturelle de la Croix-Rouge genevoise<sup>13</sup> a créé une bébéthèque pour les enfants de 0 à 6 ans, qui comprend des livres bilingues et plurilingues dans une très grande variété de langues souvent difficiles ou impossibles à trouver dans le commerce. Des bénévoles, souvent requérants d'asile ou réfugiés traduisent des livres pour enfants de l'anglais ou du français dans des dizaines d'autres langues. Les deux bibliothèques facilitent l'emprunt de livres bilingues ou d'ouvrages dans différentes langues qui peuvent être lus, racontés aux enfants ou être prêtés aux familles dont beaucoup n'ont pas de tels livres chez elles. Cette familiarisation avec le livre remplit également un des objectifs des institutions de la petite enfance pour la prévention de l'illettrisme.

Enfin, les approches d'Eveil aux langues favorisent l'élargissement de la fameuse «porte carrée» en proposant de nouvelles pratiques sociolinguistiques inclusives pour que chaque famille, chaque enfant, chaque éducatrice trouve sa place dans l'institution et pour que chez les enfants et les adultes l'intérêt et la curiosité pour les langues et pour celles et ceux qui les parlent soient favorisés. 🍌

---

**13** Bibliothèque Interculturelle de la Croix-Rouge genevoise, 50 rue de Carouge – 1205 Genève.





# LANGAGE ET COMMUNICATION: PRÉVENTION ET INCLUSION

---

**Pascal Zesiger**

Professeur, FPSE, Université de Genève

---

L'objectif de ce chapitre est double. D'une part, il s'agit de montrer en quoi l'acquisition du langage et de la communication chez le jeune l'enfant est liée à la problématique de l'inclusion, et notamment de l'inclusion scolaire. Je présenterai dans ce cadre un résumé des recherches scientifiques qui mettent en évidence la continuité qui existe entre l'acquisition de langage et de la communication au cours des premières années de vie de l'enfant et l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture à l'école. D'autre part, j'exposerai les résultats d'études qui portent sur la question de la prévention des difficultés et troubles du langage et de la communication, et à l'efficacité des interventions dans ce domaine au cours de la petite enfance.

## LE LANGAGE ET SON ACQUISITION

Le langage humain est un système de communication absolument fascinant et unique dans le règne animal. Nous sommes la seule espèce à disposer d'un tel outil, système de communication qui constitue une petite merveille d'ingéniosité et d'économie. En effet, en combinant

quelques dizaines d'unités de base (36 pour le français) qui correspondent aux sons de la langue – les voyelles et les consonnes –, on peut former des dizaines de milliers de mots, que l'on peut à leur tour combiner entre eux pour composer un nombre infini d'énoncés permettant d'exprimer nos besoins, nos idées, nos sentiments. Ce système est néanmoins complexe à maîtriser, et compte tenu de cette complexité, il est relativement étonnant que le jeune enfant soit en mesure d'en faire une acquisition aussi rapide: à l'âge de 4 ans, l'enfant a déjà mis en place toutes les bases de sa langue maternelle.

Pour que cette acquisition se déroule de manière satisfaisante, l'enfant a besoin de stimulations de son environnement. Le bébé n'a pas seulement besoin d'être exposé passivement à la langue de son environnement. Les recherches actuelles montrent à quel point le système d'acquisition du langage de l'enfant tire profit des échanges dans lesquels ses partenaires – les parents et les autres membres de la famille, les professionnels, mais aussi les pairs – s'adressent *directement* à lui, et porte peu attention aux conversations qui ne le concernent pas (échanges entre adultes en aparté, conversations téléphoniques, télévision ou radio en bruit de fond). Dans ce sens, le facteur déterminant semble être la qualité de la stimulation

spécifiquement adressée à l'enfant, plutôt la quantité de langage émis autour de l'enfant.

## LE DÉVELOPPEMENT PHONOLOGIQUE

Pour maîtriser le langage, l'enfant doit progressivement mettre en place les différents niveaux constitutifs de ce système de communication. Le premier niveau est celui des sons de la parole, que les spécialistes appellent les phonèmes. À sa venue au monde, le bébé est équipé de compétences auditives qui lui permettent de traiter les sons de la parole. Il est en effet capable dès la naissance de *discriminer* presque tous les sons de toutes les langues du monde. Il a d'ailleurs déjà accès à une partie de ces informations dans le ventre de la mère au cours de la deuxième moitié de la grossesse, période pendant laquelle se développe l'audition. Au cours de sa première année de vie, l'enfant va adapter le système de traitement des sons de la parole dont il dispose initialement, système universel partagé par tous les bébés du monde, aux propriétés de la langue ou des langues de son environnement. Les langues n'utilisent pas toutes les mêmes sons, ni en type, ni en nombre. Dès l'âge de 6 mois, le bébé commence à ajuster son système aux voyelles de sa langue, et dès 8-10 mois, il en fait de même avec les consonnes. Ce qui fait qu'à l'âge d'une année, l'enfant possède déjà un système de traitement des sons de la parole pour la ou les langue(s) de son environnement qui est très proche de celui de l'adulte. Cette acquisition a toutefois un certain prix : le bébé perd en effet certaines des compétences présentes à la naissance. Ainsi, à un an, il ne parvient plus à discriminer certains sons qui ne sont pas utilisés dans sa langue maternelle. Il s'agit néanmoins d'une «perte» utile dans ce cas-là, puisque qu'elle lui permet d'effectuer un

traitement plus sélectif, plus efficace des sons qui sont pertinents pour communiquer avec ses proches.

Si le système d'analyse des sons de la parole de l'enfant est déjà très proche de celui de l'adulte à un an, on ne peut pas en dire autant de l'appareil qui lui sert à émettre des sons. Le bébé produit du babillage dès 5-6 mois, mais il faut généralement attendre la date de son premier anniversaire pour l'entendre produire ses premiers mots. Ceux-ci sont habituellement considérablement simplifiés et déformés, si bien que bien souvent, seuls les proches de l'enfant sont en mesure de les comprendre. Cela s'explique essentiellement par l'immaturité relative de l'anatomie de l'appareil phonético-articulatoire du bébé d'un an.

## LE DÉVELOPPEMENT LEXICAL

En parallèle à l'acquisition de la phonologie, l'enfant commence dès sa première année de vie à mettre en place le système lexical, qui va lui permettre d'entrer véritablement dans le langage, c'est-à-dire dans l'échange de messages verbaux arbitraires porteurs de signification. Les formes sonores des mots de la langue ont effectivement un lien tout à fait arbitraire avec leur signification : l'objet [lune] se dit «lune» en français, «Mond» en allemand, «moon» en anglais, etc. Il s'agit d'une convention sociale spécifique à un groupe d'individus qui partagent la même langue. Par conséquent, acquérir des mots, cela signifie être capable d'apparier des formes sonores et des significations. Cet appariement pose un double défi au bébé. Le premier est celui d'identifier la forme sonore des mots au sein du continuum de la parole. En effet, lorsqu'on parle, les mots ne sont pas espacés les uns par rapport aux autres comme ils le sont à l'écrit. Il n'y a pas non plus de pauses entre eux, sauf celles qui nous

sont nécessaires pour reprendre notre souffle, et celles qui sont introduites dans un but rhétorique, par exemple pour souligner un élément du discours. Si l'on écoute une personne parler dans une langue qui ne nous est pas familière, il nous est impossible de dire où commencent et où finissent les mots. Comment fait le bébé pour réaliser cette tâche ? Les recherches de psycholinguistique développementale montrent que le bébé se base sur différents indices subtils. Ceux-ci concernent d'une part les séquences de sons de la langue : certaines séquences comme /lpou/ ne sont pas légalées en français, le bébé fera donc l'hypothèse qu'il y a une frontière entre mots à cet endroit, comme dans « belle poupée ». D'autre part, les profils d'accentuation des langues fournissent également des indices utiles. Ainsi, en anglais et dans les autres langues à accent tonique, la présence d'un accent renseigne sur le fait qu'il s'agit d'un mot à contenu. En français, le phénomène d'allongement de la dernière syllabe des mots plurisyllabiques est aussi exploité par les bébés. Lorsque l'enfant est parvenu à repérer une séquence de sons qui se répète avec une certaine régularité au sein du continuum sonore de la parole, le second défi qui l'attend est d'essayer de comprendre à quoi cette forme sonore fait référence. Comment savoir que le mot « lapin » produit dans l'énoncé « Regarde comme il est mignon le LAPIN » dit par le parent alors qu'ils sont en train de regarder l'image d'une ferme avec des animaux, des véhicules, etc. se réfère à cet animal spécifique plutôt qu'à un autre animal ? Et même si l'adulte pointe du doigt sur l'image pour accompagner son énoncé, comment fait l'enfant pour savoir que l'adulte se réfère à l'objet entier plutôt qu'à une de ses parties (la patte, la queue) ou à une propriété de cet objet (sa couleur, la douceur du pelage). Dans ce cas également, le bébé va devoir faire des hypothèses sur

la signification des mots et affiner progressivement ces hypothèses en fonction des expériences répétées avec les mêmes formes sonores dans les différents contextes dans lesquels il va les rencontrer.

Dans le domaine lexical comme dans celui des sons, les compétences apparaissent très tôt. Dès l'âge de 5-6 mois, le bébé commence à reconnaître ses premiers mots. Il s'agit en particulier de son prénom, des mots « papa », « maman », des parties du corps (mains, pieds, etc.). Ce sont essentiellement les noms des personnes et des objets qui sont très fréquemment nommés dans les contextes quotidiens dans lesquels le bébé a une interaction privilégiée avec l'adulte (le change, l'habillage, le bain, le repas, etc.). Selon les recherches les plus récentes, à l'âge d'un an, le bébé comprendrait déjà 50 à 100 mots. A cet âge, on observe une différence importante entre les mots que le bébé comprend et ceux qu'il peut dire, car sa production est de toute évidence limitée en raison de l'immaturation neuro-motrice déjà évoquée plus haut.

Le développement du lexique s'effectue à un rythme non linéaire. La croissance est relativement lente entre 5-6 mois et 18 mois. A partir de 18-24 mois, on observe une brusque accélération du rythme d'acquisition : on parle parfois de phénomène d'« explosion lexicale ». Durant cette phase d'acquisition rapide du lexique qui s'étend de 2 et 5 ans, le jeune enfant est capable d'acquérir à peu près un nouveau mot par heure de veille, soit jusqu'à 10 nouveaux mots par jour, ou encore 3500 mots par an. C'est donc tout à fait spectaculaire ! L'apprentissage de nouveaux mots se poursuit tout au long de la vie, mais bien évidemment plus au même rythme.

## LE DÉVELOPPEMENT GRAMMATICAL

Au moment où son lexique s'accroît rapidement, l'enfant acquiert une autre compétence : celle de combiner deux mots. Les deux phénomènes sont probablement liés. Par conséquent, à la place de dire des mots isolés (« papa », « encore », « doudou », etc.), l'enfant produira de plus en plus de mots combinés, comme « encore banane », « papa parti ». On observe également la combinaison de mots et de gestes. Les productions verbales sont encore simplifiées et déformées, mais ces combinaisons de mots préfigurent la mise en place de la grammaire. Il faut souligner que l'enfant qui combine des mots a tendance à utiliser correctement l'ordre des mots dans la phrase. Cela le distingue déjà des autres espèces animales. En effet, les travaux portant sur l'apprentissage de « langues » par nos plus proches cousins, les grands singes, montrent qu'ils sont capables de mémoriser des signes, des images ou des pictogramme et qu'il peuvent en combiner plusieurs pour former des « phrases ». En revanche, il semble qu'il soit impossible de leur enseigner à respecter un ordre spécifique porteur de signification (le fait que l'énoncé « Pierre pousse Jeanne » a un sens différent que « Jeanne pousse Pierre », alors que les deux phrases sont composées des mêmes constituants). Le petit d'homme serait donc muni d'une compétence à apprendre la grammaire des langues plus élaborée que celle des autres espèces animales. Ainsi, le très jeune enfant qui utilise le mot « encore » (qu'il va simplifier par « 'cor »), va toujours respecter un ordre spécifique lorsqu'il combine ce mot avec d'autres (« 'cor gâteau », « 'cor jus », « 'cor lait », etc.). Il sait manifestement que l'ordre des mots est un élément essentiel dans la langue. Pour maîtriser la grammaire, l'enfant ne se limite pas à respecter l'ordre des mots dans la phrase. Il doit aussi apprendre à utiliser

des petits mots grammaticaux. Au cours de la 3<sup>e</sup> et de la 4<sup>e</sup> année de vie, le langage de l'enfant passe ainsi d'un langage relativement télégraphique, où n'apparaissent que les éléments de sens (noms, verbes, adjectifs), à un langage véritablement grammatical, incluant les déterminants, les pronoms, les prépositions, les auxiliaires, les conjonctions, ainsi que toutes les marques morphologiques (conjugaison des verbes, accord en genre et en nombre pour les adjectifs, etc.).

Pendant une assez longue période, l'enfant produit régulièrement des erreurs. Les plus fréquentes sont les omissions (« souffle bougies » à la place de « Mario souffle les bougies »), qui traduisent le fait que le système de traitement du langage a des capacités encore limitées, du moins sur le versant productif. On observe également des transformations (« j'ai tout boivé » pour « j'ai tout bu »), des absences de contractions (« la voiture de le monsieur »). Ces erreurs ne constituent pas des signes négatifs. Elles témoignent au contraire du fait que l'enfant découvre lui-même les règles du langage, et que lui-même applique ces règles sur les énoncés qu'il produit. Parfois, il les applique sur les bons éléments, parfois il les généralise de manière abusive, par exemple en appliquant une règle de conjugaison des verbes en -ER à d'autres verbes (« il a metté » pour « il a mis »). C'est un signe positif, parce que cela signifie que l'enfant n'est pas un perroquet, il ne fait pas que répéter ce qu'il entend. Au contraire, il participe activement à « recréer » la langue de son environnement. Il faudra bien évidemment qu'il apprenne progressivement à appliquer les règles appropriées aux mots qu'elles régissent, et qu'il mémorise les exceptions, ce qui est acquis dans les dernières étapes de mise en place du langage.

## LE DÉVELOPPEMENT PRAGMATIQUE

Nous avons brièvement examiné comment, en mettant ensemble des sons, on peut former des mots, et comment, en assemblant des mots, on peut former des énoncés. Ces énoncés, on peut également les combiner pour en faire des conversations, ou des narrations, ou des explications. Bref, ils servent à remplir de nombreuses fonctions communicatives. Apprendre le langage, c'est aussi apprendre à utiliser le langage de manière appropriée dans différents contextes, en fonction de différents buts. La branche de la linguistique qui s'occupe de l'utilisation du langage dans les situations de communication s'appelle la pragmatique. Ce niveau se développe chez l'enfant sur une très longue période. On considère généralement que les bases apparaissent avant que l'enfant ne produise ses premiers mots, car le bébé est déjà un partenaire de la relation avant de parler. C'est un partenaire dont les outils sont limités, mais il dispose de son regard, de ses sourires et autres expressions faciales, de ses réactions toniques et motrices quand on le tient dans les bras pour ne citer que ceux-là. Ce sont des précurseurs des compétences ultérieures qui permettront à l'enfant de comprendre des phénomènes comme les tours de parole et les différents actes de langage. Les compétences pragmatiques se développent en lien avec d'autres habiletés qui débordent largement le cadre du langage. Par exemple, l'enfant a besoin de théories de l'esprit pour pouvoir interagir de manière adéquate avec différents partenaires. Il a également besoin de compétences sociales pour prendre en compte les différents statuts sociaux des interlocuteurs.

## LANGAGE ORAL ET INCLUSION SCOLAIRE

Après ce petit tour d'horizon de l'acquisition du langage chez l'enfant, revenons au thème de l'inclusion. Dans nos

cultures, les enfants font généralement leur entrée à l'école à l'âge de 4 ans. C'est notamment le cas dans le système Harnos récemment mis en place en Suisse. Quatre ans, c'est l'âge auquel l'enfant devrait disposer d'un socle solide en matière de compétences de langage et de communication, socle sur lequel viendra se greffer les apprentissages scolaires. Les anglo-saxons ont forgé le terme de «*school readiness*» pour désigner l'ensemble des compétences qui sont nécessaires pour aborder la scolarité, pour entrer dans les apprentissages scolaires. La question qu'il faut dès lors se poser est: «y a-t-il égalité des chances au moment de l'entrée à l'école pour ce qui est de cette *school readiness*?» De toute évidence non. Pourquoi?

Les travaux scientifiques qui portent sur les prédicteurs de la scolarité qui peuvent être évalués au cours des premières années d'école soulignent le rôle de deux facteurs en particulier:

- l'intelligence psychométrique (la mesure du quotient intellectuel) d'une part, et
- la maîtrise du langage écrit d'autre part.

Il se trouve que ces deux prédicteurs de la réussite scolaire sont liés à l'acquisition du langage oral dans la petite enfance. Ainsi, pour ce qui est de l'intelligence psychométrique, des recherches montrent que les capacités lexicales en compréhension et en production à l'âge de 24 mois sont prédictives de l'intelligence non verbale à l'âge de 4 ans (voir par exemple Reilly et al., 2010). Il est intéressant de constater ici le fait que ce sont des compétences initialement verbales, spécifiques au langage, qui permettent de prédire l'intelligence non verbale à l'âge de 4 ans. On sait par ailleurs que le lexique est le niveau du langage qui est le plus directement lié à l'intelligence. Pour ce qui est de

la maîtrise du langage écrit, il est nécessaire d'examiner en quoi consiste cet apprentissage, ce qui permettra de mieux comprendre les liens entre langage oral et langage écrit.

### L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT

Pour simplifier la présentation, nous nous limiterons dans la suite de ce chapitre à évoquer les processus de lecture, mais ce que nous détaillons ci-dessous vaut également pour la production écrite. Les travaux effectués dans le domaine de la psycholinguistique ont montré que les habiletés de lecture peuvent être décomposées en deux sous-ensembles de processus: d'une part les processus qui concernent *l'identification des mots écrits*, et de l'autre ceux qui permettent *la compréhension de phrases et de textes*.

De nombreux travaux réalisés dans différents pays et dans différentes langues montrent que l'identification rapide et fluente des mots écrits est essentiellement déterminée par la maîtrise de la phonologie, et plus spécifiquement par trois sous-domaines de la phonologie:

- La conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à comprendre qu'un mot comme « locomotive » est formé de plusieurs syllabes, et que ces syllabes peuvent elles-mêmes être décomposées en phonèmes. Cette conscience se développe spontanément à partir de l'âge de 3 ans pour ce qui est des syllabes. En revanche, la capacité à décomposer les syllabes en phonèmes isolés s'acquiert uniquement lorsque l'enfant apprend à lire et à écrire dans un système alphabétique (c'est-à-dire fondé sur les correspondances entre des lettres et des sons) comme le nôtre.
- La mémoire à court terme phonologique: c'est le système auquel on fait appel lorsqu'on doit mémoriser une information verbale pendant une durée de quelques

secondes, par exemple lorsqu'on consulte un annuaire téléphonique et qu'il faut maintenir le numéro de téléphone en tête durant le temps nécessaire à la composition du numéro sur le clavier. Ce système de mémoire à durée limitée (1-2 secondes) et à capacité réduite (environ 7 éléments) est fortement sollicité quand l'enfant commence à lire, dans ses activités de décodage.

- L'accès rapide au lexique: les individus varient entre eux dans la rapidité avec laquelle ils peuvent accéder à l'information correspondant au nom des objets/images. Pour des raisons qui restent en partie inexplicables, le temps de réaction pris pour dénommer des objets/images est lui aussi très prédictif de la manière avec laquelle l'enfant va apprendre à lire des mots.

Ce ne sont pas les mêmes variables qui vont permettre de prédire l'autre ensemble de processus impliqués dans la maîtrise du langage écrit, ceux liés à la compréhension de phrases et de textes. Ces variables appartiennent toutefois aussi au domaine du langage oral. Ainsi, la compréhension de phrases est essentiellement prédite par (1) la taille du lexique de l'enfant, et (2) sa maîtrise de la grammaire. En effet, si l'enfant décode des mots dont il ne connaît pas la signification, ou lit des phrases dont il ne maîtrise pas la structure grammaticale, il ne lui sera pas possible d'accéder au sens de ces phrases. Par ailleurs, même lorsque l'enfant comprend chaque phrase prise isolément, cela ne garantit pas qu'il ait développé une représentation cohérente de l'ensemble du texte, processus qui est spécifiques à la dimension discursive. Celle-ci est d'autant plus importante que le degré de formalité du langage est en règle générale beaucoup plus élevé à l'écrit qu'il ne l'est à l'oral.

Par conséquent, l'apprentissage de la lecture, dont la maîtrise contribue de manière déterminante à la réussite scolaire, se fonde sur les différents niveaux du langage oral – phonologie, lexicale, grammaire et discours. De ce point de vue, si l'on veut donner les mêmes chances de réussite scolaire et d'intégration sociale à tous les enfants, ou du moins réduire les inégalités, il est important de s'assurer du bon développement du langage oral dans la petite enfance. Il est pour cela nécessaire de développer les pratiques de prévention.

## LA PRÉVENTION

Comment faire de la prévention dans ce domaine ? Les résultats des études scientifiques indiquent qu'il n'est pas opportun de mettre sur pied un dépistage universel des difficultés/troubles du langage dans la petite enfance (Law et al., 2000), mais suggèrent le recours à d'autres procédures, notamment :

- La prévention primaire via l'information aux parents et la formation des professionnels de la petite enfance ;
- La prévention secondaire via le dépistage précoce et la gestion du risque ;
- La prévention tertiaire via l'intervention auprès d'enfants à risque ou en situation de difficultés/troubles.

Il apparaît donc fondamental de s'intéresser au développement du langage dans la petite enfance, en particulier auprès des enfants qui présentent des facteurs de risque. Il s'agit notamment des enfants qui présentent un *retard de langage*. Le retard de langage n'est pas un diagnostic, c'est un signe que l'on observe chez des enfants, qui peut traduire des réalités très différentes les unes des autres. Selon les standards largement acceptés sur le plan international, on parle de retard de langage lorsqu'un enfant à

l'âge de 24 mois produit moins de 50 mots différents, ou lorsqu'il ne produit aucune combinaison de mots du type «(en)core biscuit». Environ 15 % des enfants seraient en-dessous de ce seuil. Ce critère, le plus souvent utilisé en clinique, n'est pas très satisfaisant du point de vue du chercheur. La raison principale de cette insatisfaction réside dans le fait que les deux marqueurs du retard font référence à la production de langage, alors que les recherches récentes montrent que le retard en compréhension est un marqueur plus prédictif du développement ultérieur que ne l'est le retard en production. En effet, de nombreux travaux montrent que les capacités de compréhension précoce sont fortement associées aux compétences ultérieures de langage oral et écrit, de raisonnement mathématique, de réussite académique, et d'habiletés sociales et émotionnelles (Justice et al., 2009 ; Lyytinen, Eklund, & Lyytinen, 2005 ; Clegg et al., 2015 ; Law et al., & Nye, 2000). Malheureusement, il est bien plus difficile, dans les situations de la vie quotidienne, d'évaluer un retard en compréhension du langage. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous poursuivons, en collaboration avec des collègues de l'Université de San Diego et celle de Montréal, des travaux visant à élaborer des protocoles d'évaluation de la compréhension chez les jeunes enfants et à étudier le lien existant entre cette compréhension précoce et le développement linguistique et cognitif ultérieur.

Pour en revenir au retard de langage, on peut distinguer deux grands cas de figure :

- Les situations dans lesquelles l'enfant est en bonne santé générale, se développe normalement sur les plans moteur, psychologique et socio-affectif, est inséré dans un environnement familial adéquat, mais chez qui

on constate néanmoins que le langage ne se met pas en place au même rythme que chez ses petits camarades du même âge. Ce sont des situations dans lesquelles il n'y a pas d'étiologie identifiée.

- Les situations dans lesquelles l'enfant présente un retard de langage associé à un trouble connu, quelle que soit la nature du trouble (troubles auditifs, retards mentaux, syndromes génétiques, affections neurologiques ou psychiatriques), ou lorsqu'il se trouve dans une situation pathogène (maltraitance, négligence). Toutes ces situations sont susceptibles d'avoir un impact sur le développement du langage.

## LES FACTEURS DE RISQUE

Le travail de dépistage est nécessaire, car des recherches montrent que de nombreux enfants avec difficultés ou troubles du langage ne sont pas identifiés avant le début de la scolarité (p.ex. Tomblin et al., 1997). Pour effectuer ce travail de dépistage, il est essentiel d'examiner les facteurs de risque, qui peuvent être de différentes natures: risques biologiques, personnels et/ou environnementaux. Parmi les risques biologiques, le plus prédictif est le risque génétique: si l'un des parents a présenté ou présente encore des troubles du langage et/ou des troubles d'apprentissage, la probabilité que l'enfant en présente également est de près de 50%. Un autre facteur de risque biologique est le sexe de l'enfant: les retards de langage, troubles du langage et troubles de l'apprentissage sont des phénomènes qui sont 2 à 3 fois plus fréquents chez les garçons que chez les filles. Le fait d'avoir connu des problèmes périnataux (prématurité, faible poids de naissance, détresse respiratoire, notamment lorsque cela abouti à des lésions cérébrales), de même que d'avoir été exposé à des substances toxiques pendant la grossesse (alcoolisme et toxicomanie

maternelle) constituent également des facteurs de risque. Enfin, la présence de troubles du développement avérés (syndromes génétiques, déficience intellectuelle, troubles du spectre autistique, etc.) constitue également un facteur de risque important par rapport au développement du langage. Notons que des maladies relativement fréquentes dans la petite enfance comme les otites séro-muqueuses, ne constituent que rarement un facteur de risque à l'heure actuelle où elles sont généralement bien détectées et traitées. Il y a toutefois de rares cas dans lesquelles des otites bilatérales répétées peuvent avoir un impact sur les capacités auditives de l'enfant, et entraîner un retard de langage.

Pour ce qui est des facteurs personnels susceptibles de mettre l'enfant à risque par rapport au développement de son langage, les études montrent que ce sont les faibles compétences de langage dans la petite enfance qui constituent le plus important facteur de risque. On dispose maintenant d'études à grande échelle qui montrent que le vocabulaire à l'âge de 2 ans est prédictif des performances scolaires en début de scolarité (Morgan et al., 2015). D'autres recherches montrent que la taille du vocabulaire en compréhension et en production à l'âge de 16 et 24 mois permet de prédire non seulement les compétences de langage oral, mais aussi de lecture entre 4 et 9 ans (Duff, Reen, Plunkett, & Nation, 2015; Friend, et al., en revue).

Enfin, divers facteurs de risque sont liés à l'*environnement* de l'enfant. Ainsi, le faible niveau socio-économique, la pauvreté, le faible niveau d'éducation des parents, les situations de stress parental élevé ou d'isolation maternelle constituent des facteurs de risque par rapport à l'acquisition du langage. Une faible expressivité dans la

famille constitue un autre facteur de risque, qui n'est pas nécessairement en lien direct avec les variables socio-économiques ou socio-éducatives. Dans ce contexte, il est important de souligner le fait que le bilinguisme, pris isolément, ne constitue pas un facteur de risque de retard du langage, pas plus que ne l'est le statut d'immigrant. C'est uniquement lorsque ces variables sont combinées à d'autres facteurs de risque qu'elles sont susceptibles de poser un problème.

En conclusion, les facteurs de risque sont nombreux. Pour évaluer la situation d'un enfant en particulier, tous doivent être pris en considération pour émettre des hypothèses fondées sur le devenir de l'enfant. La présence d'un facteur de risque isolé est rarement significative. Comme je l'ai mentionné plus haut, c'est principalement le cumul de facteurs de risque qui est susceptible d'aboutir à des situations problématiques. Ainsi par exemple, selon l'étude de Campbell et al. (2003), le fait d'être un bébé de sexe masculin, d'avoir une mère avec un faible niveau d'éducation et une histoire familiale positive de troubles de langage multiplie par 7.71 la probabilité de présenter un retard de langage par rapport à un bébé qui ne présente aucun de ces facteurs. D'autres études montrent que les performances scolaires sont particulièrement sensibles au cumul de facteurs suivants: faibles connaissances de la langue de scolarité à l'entrée à l'école, statut d'immigrant, faible niveau socio-économique et précarité de la famille, faible niveau de scolarité de la mère ou des parents, et enfin faible exposition au langage écrit dans l'environnement familial.

## QUE PEUT-ON FAIRE ?

Différentes options peuvent être envisagées pour donner une chance aux enfants à risque d'aborder leur scolarité dans des conditions optimales. En d'autres termes, on peut tenter de contrecarrer l'effet des facteurs de risque par celui des *facteurs de protection*. Un des facteurs de protection efficace est l'inclusion, au moins à mi-temps, de l'enfant dans une structure préscolaire: crèche, jardin d'enfants, etc. La simple stimulation que représentent les activités offertes dans le cadre de la crèche ou du jardin d'enfants est un facteur qui permet d'augmenter l'exposition de l'enfant à la langue de l'environnement scolaire via les contacts avec les professionnels, mais également via aussi les contacts avec les pairs. Dans ce domaine également, des études montrent que cette exposition à la langue de scolarité durant la petite enfance a un impact mesurable sur les compétences scolaires de l'enfant, même 5 à 10 ans plus tard. D'autres travaux montrent que, chez les enfants qui sont particulièrement à risque, leur participation à des activités spécifiquement centrés sur le langage apporte un gain supplémentaire qui va au-delà de celui observé par la simple inclusion dans une structure préscolaire. Enfin, par rapport à l'acquisition ultérieure du langage écrit, la promotion d'activités de «lecture partagée de livres» non seulement à la crèche mais aussi dans la famille est une mesure efficace, à tel point qu'aux Etats-Unis, des efforts très importants sont actuellement développés pour encourager les familles, notamment les familles socio-économiquement désavantagées, à fréquenter les bibliothèques et à lire des livres avec leurs enfants.

En plus des démarches visant à promouvoir les facteurs de protection, il est également possible d'effectuer des interventions thérapeutiques spécifiques auprès d'enfants qui présentent des retards de langage. Ces interventions peuvent être réalisées soit par des professionnels (généralement des logopédistes), soit par les parents, le rôle du professionnel se limitant dans ce cas à guider les parents dans leurs interactions avec l'enfant. Des analyses systématiques de la littérature scientifique rapportent que 83-90% des interventions effectuées au cours de la petite enfance aboutissent à des effets bénéfiques significatifs. Les tailles d'effet décrites sont substantielles, de l'ordre d'un écart-type, ce qui signifie que les interventions permettent en moyenne de faire passer un enfant qui présente un retard important par rapport à ses camarades du même âge à un niveau où l'on peut considérer qu'il se situe dans les normes des enfants de son âge, ce qui est considérable. Sans vouloir entrer ici dans les détails, notons que l'efficacité des interventions est modulée par différents facteurs, notamment la structuration des programmes, le type d'intervenants (professionnels ou parents) et le type de risque (risque biologique ou risque socio-économique).

### RAPPORT COÛTS-BÉNÉFICE

Développer la prévention engendre des coûts, qu'il s'agisse de prévention primaire, secondaire ou tertiaire. En termes de santé publique, il est important de chiffrer ces dépenses et de tenter de voir dans quelle mesure ces investissements peuvent éviter d'autres coûts par la suite. C'est évidemment bien compliqué, car si certains bénéfices peuvent être assez aisément appréciés, comme par exemple le fait d'éviter de devoir prendre en charge des enfants dans des dispositifs thérapeutiques et éducatifs spécialisés pendant des années, le bénéfice plus général d'une meilleure inté-

gration scolaire et sociale d'enfants à risque est délicat à estimer. Selon certains économistes de l'éducation, la prévention précoce pourrait permettre d'économiser jusqu'à quatre fois le coût initial des prestations si l'on se situe dans une perspective à moyen ou long terme.

### CONCLUSIONS

Que pouvons-nous tirer de tout cela? La littérature scientifique offre des arguments empiriquement fondés qui indiquent que, pour favoriser les chances de réussite scolaire et d'intégration sociale, il est nécessaire de développer la prévention primaire, secondaire et tertiaire pour ce qui est du développement du langage et de la communication dans la petite enfance. Ces résultats sont par ailleurs confortés par les données issues des neurosciences développementales qui montrent à quel point le cerveau du jeune enfant est «plastique», c'est-à-dire susceptible de se modifier, de se réorganiser, et d'apprendre de nouveaux contenus. De ce point de vue, la petite enfance constitue un moment privilégié pour les apprentissages, une fenêtre temporelle pendant laquelle les interventions sont susceptibles d'avoir un impact particulier, et un moment où les retards présentés par certains enfants ne sont pas encore trop marqués. Car en adoptant une politique du «wait and see» encore trop souvent prônée, on ne fait que creuser les écarts entre enfants en difficulté et enfants au développement typique, écarts qui deviennent de plus en plus difficile à combler avec le temps. La question aujourd'hui est de savoir si notre société veut se donner les moyens de développer une telle politique de prévention fondée sur une vision de la santé publique et de l'éducation à moyen et long terme. 

---

## PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

Campbell, T. F., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg, L. D., Sæbo, D. L., & Kurs-Lask, M. (2003). Risk Factors for Speech Delay of Unknown Origin in 3-Year-Old Children. *Child Development*, 74 (2), 346–357.

Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T.J., & Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: An analysis of data from the children in focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 67-75.

Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K. and Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 848–856.

Friend, M., Smolak, E., Hendrickson, K., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (in review at *Child Development*, September 15, 2015). Taking growth seriously: Differences in the rate of early vocabulary acquisition predict language outcomes.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45, 460-476.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communicative Disorders*, 35, 165-188.

Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55, 166-192.

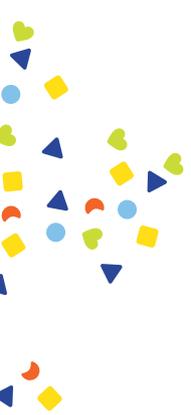
Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S. and Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86, 1351–1370.

Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O.C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: Findings from early language in Victoria study. *Pediatrics*, 126, e1530-e1537.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech & Hearing Research*, 40, 1245-1260.

---





# LE GENRE DE(S) DISCRIMINATIONS

---

**Caroline Dayer**

Enseignante chercheuse, FPSE, Université de Genève

---

## INTRODUCTION

En quoi la petite enfance constitue un terreau particulièrement propice pour décrypter la façon dont les discriminations se fabriquent et se déjouent ? Quelle posture professionnelle développer par rapport à ces questions ? Quelles actions individuelles et collectives sont pertinentes à mettre en œuvre ?

Ces questions s'insèrent dans une problématique plus générale portant sur les processus d'inclusion et d'exclusion d'une part et sur les questions d'éducation, de formation et de professionnalisation d'autre part. Dans ce cadre, les processus d'inclusion et d'exclusion ne sont pas envisagés comme un paradigme mais comme des concepts. Le paradigme dans lequel s'ancre cette perspective réfère à la compréhension, prenant en charge autant les contraintes qui pèsent sur les personnes que leur pouvoir d'agir. La création de situations de vulnérabilité (les personnes ne sont pas vulnérables en soi) est ainsi soulignée.

Afin de répondre aux interrogations posées, cette contribution s'articule autour de deux principaux axes. Le premier se centre sur le genre des discriminations, comme exemple emblématique. Le second propose une approche interdisciplinaire sur les mécanismes de rejet.

Les stéréotypes et la potentialité de les remettre en cause commençant dès la petite enfance (et même avant à travers les projections que les parents peuvent se faire de leur enfant), il s'agit d'opérer un travail de clarification et de décryptage, afin de ne pas devoir réagir uniquement dans l'urgence mais de pouvoir agir en amont.

## LE GENRE DES DISCRIMINATIONS

Les questions de genre se montrent judicieuses à mobiliser en ce qu'elles cristallisent actuellement des enjeux théoriques et pratiques, scientifiques et politiques, sociaux et éducatifs. Précisons tout d'abord que l'invention de l'expression «la théorie du genre» renvoie à une instrumentalisation qui vise à décrédibiliser les études genre qui constituent un champ de recherche interdisciplinaire aux terrains diversifiés. Le genre est donc un concept qui sert à analyser la construction sociale des masculinités et des féminités ainsi que les rapports du pouvoir qui la traversent.

### Sexe-genre-sexualité

Le champ de la petite enfance constitue une mine d'observations, de réflexions et de découvertes sur ces aspects. La problématisation de la triade sexe-genre-sexualité se montre ainsi nécessaire.

Par rapport au registre du sexe, interrogeons-nous tout d'abord sur nos chromosomes. Les connaissons-nous ? Savons-nous s'ils sont XX, XY ou XXY ou autre ? Nous n'avons pas toujours l'apparence de nos chromosomes et lorsque nous remplissons un formulaire administratif en indiquant M ou F, nous ne parlons que de nos organes génitaux externes. Nous ne disons rien de nos chromosomes, de nos taux d'hormones, de nos organes génitaux internes, alors que la biologie montre que la bicatégorisation entre mâle et femelle n'est pas viable. Les bébés intersexes remettent aussi en cause ce dualisme.

Les rôles de genre sont justement des assignations sociales effectuées en fonction du sexe assigné à la naissance alors qu'elles n'ont rien de naturel. En effet, une fille comme un garçon est capable de grimper aux arbres ou peut avoir envie de jouer à la poupée. Le gène de l'aspirateur n'existe pas, ni celui de l'autorité. Il ne s'agit pas uniquement d'activités attribuées dès l'enfance mais aussi de cristallisation dans le contexte professionnel, avec des carrières dites féminines ou dites masculines ainsi que les plafonds auxquels les femmes se cognent sur le marché du travail.

Quant aux expressions de genre, elles renvoient aux codes considérés comme masculin ou féminin, tels que le type de coupe de cheveux, de vêtements, de postures, etc. Une fille comme un garçon peut avoir envie de porter une robe ou un

pantalon, mettre du vernis à ongle. Le gène du talon n'existe pas non plus.

L'identité de genre réfère pour sa part à la façon dont une personne se sent homme, femme, ni l'un ni l'autre, les deux ou refusent d'entrer dans cette opposition.

Finalement, le registre de la sexualité est également traversé par la construction d'une bicatégorisation entre hétéro et homo qui vole aussi en éclats face à la diversité et à la fluidité des expériences. Nous pouvons relever que de nombreuses projections se formulent à tort sur la sexualité des enfants lorsque les suppositions se basent sur l'expression de genre (un garçon qui serait considéré comme efféminé) ou le rôle de genre (un garçon qui fait de la danse classique) pour déduire son orientation sexuelle (il serait gay). L'homophobie touche donc les personnes concernées (ou les enfants des personnes concernées) mais également tout individu qui ne se conforme pas aux codes du masculin et du féminin en vigueur. Ces transgressions n'ont pas le même coût en regard de la hiérarchisation entre masculin et féminin, le masculin étant valorisé au détriment du féminin. C'est justement ces processus de hiérarchisation qui posent particulièrement problème à travers les discriminations qu'ils engendrent.

### LE GENRE DE DISCRIMINATIONS

A travers une approche interdisciplinaire, cette partie propose donc une constellation conceptuelle qui permet d'analyser la façon dont les mécanismes de rejet fonctionnent et s'articulent (sexisme, hétérosexisme, racisme, classisme, capacitisme, etc.).

## **Norme**

Partir du concept de norme permet de souligner que cette dernière est le fruit de décisions sociales dans un contexte donné. En effet, un détour par l'histoire montre qu'une norme aujourd'hui n'est pas forcément la même que hier. Un détour par l'anthropologie relève qu'une norme ici n'est pas forcément la même qu'ailleurs. Les critères qui construisent la séparation entre ce qui est considéré comme «normal» ou «anormal» ne sont ni naturels, ni universels, ni divins, ni atemporels. Les êtres humains ont donc la possibilité de négocier, de redéfinir, de transformer ces normes lorsqu'elles sont au service de la (re) production d'inégalité, qu'elles concernent les domaines de la petite enfance et de l'école ou du travail.

## **Stéréotype, préjugé, discrimination**

La création de ces inégalités est articulée autour de stéréotypes. Les précisions effectuées par la psychologie sociale sur les concepts de stéréotype, de préjugé et de discrimination est éclairante. En effet, le stéréotype renvoie au registre des croyances, le préjugé à celui des attitudes et la discrimination à celui des actions. Il s'agit ainsi de décrypter les stéréotypes qui sous-tendent des phénomènes discriminatoires. La déconstruction des stéréotypes qui sont prégnants dès la socialisation primaire se montre nécessaire dans le sens où ces derniers effectuent des généralisations abusives (mettre tout le monde dans le même panier) et une réduction identitaire (appréhender une personne ou un groupe uniquement à travers ce prisme).

## **Construction et diabolisation de l'autre**

En poursuivant sur les aspects identitaires, il est intéressant de souligner que des mouvements de rejet se mettent

en œuvre non seulement sur la base de dimensions qui seraient perçues comme différentes chez autrui mais aussi lorsqu'une personne semble trop similaire et donc menaçante. L'anthropologie psychanalytique met en évidence ce processus de création de «l'autre».

## **Stigmate**

La création de «l'autre» s'accompagne de procédés de stigmatisation. Comme la racine de stigmate signifie piqûre, la stigmatisation s'attache donc à «marquer» des personnes, des corps, des groupes. Elle peut se baser sur des indices visibles ou non de prime abord, choisis ou non, modifiables ou non comme le souligne la sociologie interactionniste. Une panoplie de stratégies s'élabore selon les situations, surtout pour éviter d'être la cible de violences.

## **Injure**

L'injure n'est que la pointe de l'iceberg des violences et les sciences de la communication et du langage montrent la capacité de blesser que ces énoncés performatifs peuvent avoir. De plus, l'injure est à la fois individuelle et collective. Lorsqu'elle vise une personne, elle s'adresse à l'ensemble du groupe. Lorsqu'elle vise un groupe, elle s'adresse à chaque membre du groupe. Le fait d'être la cible de violences répétées a des répercussions sur les parcours scolaires et professionnels ainsi que sur la santé.

## **Transversalité et spécificités**

Si ces mécanismes de rejet sont communs aux discriminations au sens large, relevons que les personnes qui sont la cible d'homophobie ne sont pas forcément homosexuelles et qu'elles craignent de parler à leur entourage proche (cercles familial, amical, scolaire ou professionnel) de ce

qu'elles vivent et de leurs questions. Bien des enfants et des jeunes ne comprennent pas pourquoi les adultes contrecarrent certaines injures mais pas toutes. Quelles que soient les formes de violences, il s'agit d'agir.

### **AGIR**

Les enfants et les jeunes qui sont victimes de harcèlement soulignent qu'il est douloureux de vivre de telles expériences mais que ce qu'il y a de plus violent, c'est lorsque les adultes n'interviennent pas. Afin que les interventions personnelles (posture professionnelle) soient efficaces en contexte éducatif, elles demandent à être articulées à des dimensions interpersonnelles (constitution d'un réseau d'allié-e-s) et organisationnelles (ligne institutionnelle, cadres légaux, politique publique).

Intervenir revient à donner un message aux cibles des violences (vous êtes protégé-e-s et soutenu-e-s), à leurs auteur-e-s (toute violence est inadmissible), aux témoins (vous êtes dans un environnement sécurisé). Intervenir est une opération qui va de pair avec la prévention des discriminations et la promotion de l'égalité, dès la petite enfance.

### **MISE EN PERSPECTIVE**

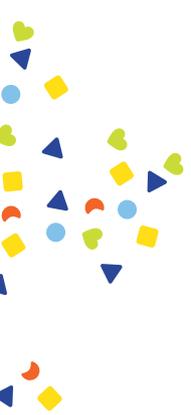
La façon de se positionner et d'agir par rapport au genre des discriminations et au genre de discriminations est révélatrice de conceptions de l'enfant et de conceptions de l'éducation qui sont antagonistes. Soit il s'agit de faire entrer les enfants dans des moules préformatés et stéréotypés, en privilégiant une logique de reproduction et en reconduisant les inégalités. Soit les droits des enfants sont pris au sérieux et il s'agit de les considérer comme des êtres humains à part entière et l'éducation revient à accompagner des processus d'apprentissage et d'autodétermination. Et les professionnel-le-s de la petite enfance en sont des acteurs et actrices incontournables. 🍌

---

## PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

- Dayer, C. (2012a). Les mots des préaux. *Revue l'Éducateur*, 6, 10-12.
- Dayer, C. (2012b). En quoi les discriminations nuisent-elles à la santé ? *Bulletin des médecins de Suisse*, 93 (13), 1-3.
- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et Éducatives*, 8, 115-130.
- Dayer, C. (2014a). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- Dayer, C. (2014b). Le genre en éducation. In A. Alessandrin et B. Esteve-Bellebeau (Ed.), *Genre ! L'essentiel pour comprendre* (pp. 177-178). Editions Des ailes sur un tracteur.
- Dayer, C. (2014c). Construction des savoirs et socialisation professionnelle genrées. Une épistémologie du plafond ? *Raisons Educatives*, 1, 43-68.
- Dayer, C. & Alessandrin, A. (2015). Entre survisibilité et invisibilité: police et transgression de genre dans le contexte scolaire. *InterCommunications*, 1, 83-100.
- Dayer, C. (sous presse). Agir dès le plus jeune âge: quelle posture face aux discriminations ? *Revue [petite] enfance*.
- Dayer, C. (à paraître). La formation contre les discriminations. *Savoir et formation*.
- Dayer, C. (à paraître). Quand le sport prend corps. *Pour l'action*.
-





# AU-DELÀ DE L'INCLUSION: SE FONDER SUR UN ENVIRONNEMENT CAPABILISANT

---

**Michel Mercier,**

Professeur émérite Université de Namur, professeur associé UC, Lille

---

Le concept d'inclusion a largement été utilisé dans le champ du handicap. Différents niveaux de théorisation permettent de mieux cerner le concept. Nous le fondons dans la déclaration de Madrid sur la non-discrimination(2003). En effet, cette déclaration affirme que si les personnes en situation de handicap sont bénéficiaires d'actions positives elles peuvent accéder à l'égalité des droits, moyennant une accessibilité généralisée et des aménagements raisonnables qui sont sources d'inclusion.

Par ailleurs la convention de l'ONU sur le droit des personnes handicapées (2006) élabore les paradigmes d'intervention dans le même esprit. Il s'agit d'assurer, pour les personnes handicapées, des droit analogues aux personnes valides, en favorisant l'accessibilité à tous les bénéfices offerts par la société et en mettant en œuvre des moyens pour que la participation sociale des personnes, les amènent à l'égalité de droit. Différents paradigmes décrivant les handicaps affinent ce concept d'inclusion qui est adaptable à d'autres situations de vulnérabilité en l'occurrence la petite enfance et

la vulnérabilité économique. Dans ce qui suit, nous abordons différents points de vue relatifs au handicap, qui mettront en évidence dans un tableau de synthèse et dans une représentation graphique, l'enjeu du concept d'inclusion, dans l'esprit de la déclaration de Madrid sur la non-discrimination et de la convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées.

## **1. DIFFÉRENTES APPROCHES PARADIGMATIQUES**

### **1.1 Déficience incapacité et désavantage (Ph.Wood)**

Cette définition du handicap, selon l'Organisation Mondiale de la Santé, met la déficience au premier plan: en l'occurrence, les anomalies organiques ou mentales qui font l'objet d'interventions médicales et psychologiques. L'accent est mis sur des dysfonctionnements qui donnent lieu à des incapacités.

Le traitement des incapacités relève de la réadaptation fonctionnelle, qui utilise des techniques et des méthodes palliatives. Le désavantage (ou handicap) est le résultat des confrontations entre les incapacités et les contraintes sociales. Le handicap consiste en l'inadaptation de la personne aux exigences de la société. Les nomenclatures classiques définissent les handicaps à partir des caractéristiques des déficiences. Ce type d'approche est aujourd'hui insatisfaisant.

## 1.2 Intégration insertion inclusion (H. J. Stiker)

Ces trois concepts caractérisent les formes selon lesquelles la personne handicapée peut prendre sa place dans la société.

L'intégration consiste à favoriser l'adaptation de la personne handicapée, dans un milieu ordinaire: elle doit correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et développer des stratégies pour être reconnue comme les autres. L'insertion, par contre, consiste à mettre en place un environnement adapté qui correspond aux caractéristiques de la personne handicapée. C'est l'environnement qui est transformé, pour que la personne handicapée trouve sa place, dans un système structuré en fonction de ses incapacités.

D'un côté, ce sont les normes sociales qui dominent et la personne doit s'y adapter; de l'autre, la personne est placée dans un milieu adapté pour elle, mais qui sort du cadre accessible à tous. Dans l'insertion, il y a une forme de marginalisation, telle qu'on la retrouve dans l'enseignement spécialisé ou l'entreprise de travail adapté.

L'inclusion implique un processus dialectique où d'un côté, la personne handicapée cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences: développement de stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place.

## 1.3. Normalisation, valorisation des rôles sociaux, participation sociale (W. Wolfensberger)

Dans ce qui suit, nous faisons référence à des théories pédagogiques particulièrement attentives aux interactions des personnes handicapées avec leur contexte social.

Le principe trouve son fondement dans une théorie qui prône la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques qui amènent la personne handicapée à développer des comportements, des attitudes et des habilités qui sont le plus possible conformes aux normes et aux valeurs sociales dominantes: les interventions pédagogiques consistent à normaliser les personnes, fût-ce au prix d'interventions contraignantes. La valorisation des rôles sociaux consiste davantage à valoriser les habilités spontanées des personnes concernées: leurs comportements et leurs habilités sont acceptés dans leur spécificité, voire même valorisés, sans s'attarder au risque de stigmatisation; c'est la société qui doit reconnaître, en tant que telle, la créativité de la population concernée.

Le paradigme de la participation sociale consiste à faire reconnaître la personne handicapée en tant qu'acteur social apte à revendiquer sa place dans la société. Les personnes handicapées, regroupées en associations, peuvent être des acteurs de changements qui mènent des actions sociales. Elles revendiquent leurs droits et reconnaissent leurs devoirs. Elles affirment leurs spécificités et respectent les exigences collectives. Elles luttent contre les discriminations et participent à la production d'une société plus juste, plus équitable et plus tolérante. Le mouvement *Personne d'abord*, par exemple, est porteur d'une telle idéologie.

#### **1.4. Impuissance, techniques palliatives, malaise de la société (J.S. Morvan)**

Dans le champ des représentations sociales, des recherches ont pu mettre en évidence des représentations véhiculées à propos du handicap.

Jean-Sébastien MORVAN a classifié les représentations des professionnels, à propos du handicap, à partir de différentes catégories d'images que nous présentons ici de manière synthétique.

Nous reprenons trois images qui s'appliquent au handicap physique. Dans les représentations sociales, la personne handicapée physique est d'abord perçue comme impuissante et elle est infantilisée: cette représentation d'impuissance infantile est liée à l'image d'une personne dépendante et asexuée.

Un deuxième champ de représentations est lié aux images d'incapacités compensées: la personne handicapée physique est identifiée aux techniques palliatives qui induisent, du même coup, des images de volonté de vie et de recherche d'autonomie. C'est ainsi que la personne avec un handicap moteur est identifiée à la chaise roulante, la personne non voyante à la canne blanche, la personne sourde est identifiée au langage gestuel, etc.

Le troisième niveau de représentation porte sur les relations entre la personne handicapée et son entourage: il s'agit de représentations d'un malaise relationnel attribué au malaise de la société. Ce malaise social est confirmé par les personnes handicapées physiques, dans leur recherche de relations affectives et sexuelles: elles sont rejetées, à

cause du malaise social, lorsqu'elles tentent d'établir des relations affectives.

#### **1.5 Assimilation, segmentation, nouveaux liens sociaux (M.Martiniello)**

Ces notions sont utilisées pour caractériser les modes d'accueil de populations immigrées, dans une société.

L'assimilation indique un processus par lequel la personne immigrée doit se confronter à la culture d'accueil: elle est assimilée aux normes et aux valeurs véhiculées par les autochtones et ses différences culturelles ne sont pas tolérées. La segmentation consiste à accepter les différences, mais à les enfermer dans des ghettos: les personnes immigrées peuvent vivre leurs spécificités culturelles, en dehors des liens avec les populations autochtones. Ces deux attitudes d'accueil débouchent sur l'exclusion: elles marquent le refus de se laisser interpeller par les différences culturelles.

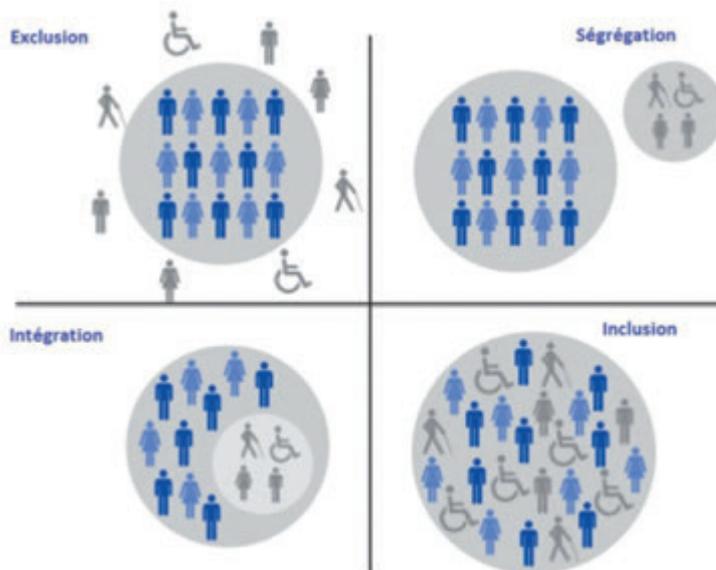
L'établissement de nouveaux liens sociaux tolère au contraire les confrontations: les cultures différentes, par leur mise en présence et leur interprétation, s'enrichissent mutuellement; les confrontations culturelles permettent à chacun de développer de nouveaux modes de relations sociales, de nouveaux liens sociaux.

## 2. UN NOUVEAU PARADIGME

### 2.1 Tableau de synthèse sur l'inclusion

Droits de la personne handicapée, Déclaration de Madrid	Convention ONU	Définition du handicap selon l'OMS	Histoire du handicap selon H.-J. Stiker	Paradigme pédagogique selon W. Wolfensberger	Représentations sociales selon J.S. Morvan	Immigration selon M. Martiniello	Ethique de la communication selon J. Habermas
Egalité des chances	Aménagements spécifiques	Déficiences	Insertion sociale	Valorisation des rôles sociaux	Impuissance	Segmentation	Déficiences
Egalité des droits	Société accessible	Incapacités	Intégration sociale	Normalisation	Techniques palliatives	Assimilation	Spécificités
Accessibilité généralisée & aménagement raisonnable	Changements sociaux	Désavantage (handicap)	Inclusion sociale	Participation sociale	Malaise de la société	Nouveaux liens sociaux	Compétences

### 2.2 Schéma représentatif de l'inclusion



### 3. ERGONOMIE CONSTRUCTIVE ET ENVIRONNEMENT CAPACITANT (P.FALZON)

#### 3.1 Un point de vue constructif

La médecine constructive assure la santé en mettant le sujet au centre de l'intervention. L'ergonomie constructive assure, dans l'action, le développement du sujet:

- Le développement comme fait: en fonction de l'environnement, les individus se développent et apprennent en produisant l'action;
- Le développement comme objectif : le développement des individus constitue la finalité de l'action (lever les entraves au développement);
- Le développement comme moyen : le processus d'intervention est un processus de développement en lui-même (approche cognitivo-comportementale).

Cette conception de l'ergonomie provient du concept de « Capabilité » tel qu'il a été développé par Amartya Sen.

#### 3.2. Le concept de capabilité

La capabilité, c'est l'ensemble des fonctionnements humains disponibles à un individu qu'il en fasse usage ou non; tandis que la liberté, c'est la possession des capacités permettant à chacun de faire des choix dans tous les aspects de la vie. La situation de bien-être est le résultat, non pas de la seule existence de la possibilité de choix, mais de la capacité de mettre en œuvre un choix réel.

Dans une telle perspective, il ne suffit pas d'affirmer le droit d'un individu à une forme de bien-être social, mais il faut lui permettre de mettre en œuvre librement ses capacités ou ses capabilités. Nous sommes ici dans la droite ligne de la convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées qui ne se contente pas d'affirmer le droit, mais qui

exige la mise en œuvre d'une réelle participation de l'individu. Il doit bénéficier de moyens, issus de l'environnement social, pour exercer par lui-même son droit au bien-être.

#### 3.3. Le passage du droit à la capabilité

Le passage du droit à la capabilité nécessite l'activation de facteurs de conversion. Ils sont un ensemble de dispositifs qui facilitent, ou entravent la capacité d'un individu de faire usage des ressources mises à sa disposition pour les transformer en réalisations concrètes. Les facteurs de conversion sont au cœur des environnements capacitants.

A propos de l'exercice de la citoyenneté, il ne suffit pas pour certaines populations d'affirmer le droit à la citoyenneté par l'exercice du droit de vote. En effet, pour les personnes en situation de handicap mental, par exemple, il y a nécessité de *facteurs de conversion* spécifiques pour qu'elles puissent exercer leurs droits: citons les méthodes de facile à lire, ou de facile à comprendre pour ce qui est de l'accès à l'information politique et électorale. Mais, dans bien des cas, ces méthodes ne suffisent pas et il s'agit de mettre en œuvre des processus éducatifs plus complexes tels que ceux développés par le Projet International d'Education à la Citoyenneté Démocratique (PIECD) pour les personnes déficientes mentales.

#### 3.4 De l'environnement capacitant à l'organisation capacitante

Pour que l'environnement capacitant puisse effectuer son rôle, il s'agit de mettre en place des organisations sociales qui favorisent l'effectivité des capacités: c'est le cas du PIECD. En effet, L'organisation capacitante met en œuvre des processus qui, à tout moment, rétablissent l'équilibre des relations entre individus. Il s'agit de favoriser pour

chacun, des possibilités offertes par l'environnement capacitant.

Il s'agit de co-crédation, co-construction et co-développement entre les intervenants et les bénéficiaires. On peut affirmer en quelque sorte que les intervenants deviennent les bénéficiaires par la mise en œuvre de programmes qui les forment eux-mêmes à ces processus de co-crédation qui se déroulent dans l'organisation capacitante.

#### 4. PERSPECTIVES DE CHANGEMENT DE PARADIGME

Dans ce qui précède, nous espérons avoir posé certaines bases, d'une évolution des conceptions d'intervention auprès des personnes vulnérables, pour une plus grande inclusion sociale. Nous sommes ici dans la perspective d'une éthique de la communication, telle qu'elle est développée par l'école de Francfort et en particulier par Jurgen Habermas: L'agir observationnel met l'accent sur les déficiences de la personne, l'agir communicationnel rétablit un respect des différences et des spécificités de chaque individu, tandis que l'agir émancipatoire s'inscrit dans un processus de co-crédation où chacun apporte ses potentialités, dans une perspective d'émancipation réciproque.

Nous avons tenté d'appréhender un passage du droit, à la mise en œuvre de capacités; De l'inclusion (synchronique), à l'environnement capacitant (diachronique); De la non-discrimination, à l'ergonomie constructive; De la différence, à la co-crédation entre bénéficiaires et intervenants.

Nous sommes conscients que nous avons posé ici quelques éléments de base, mais que de nouveaux développements doivent être envisagés, pour changer les paradigmes

d'intervention auprès des bénéficiaires et pour favoriser leur émancipation.

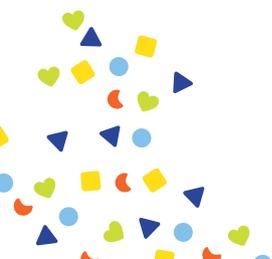
Dans le champ de la petite enfance, les chercheurs et les professionnels seraient tenus, dans une telle perspective, de mettre en œuvre les capacités des parents et des enfants pour qu'ils développent eux-mêmes les objectifs poursuivis dans l'accueil et l'éducation. ◀

---

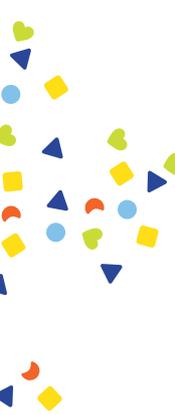
#### PUBLICATIONS – BIBLIOGRAPHIE

- Convention relative aux droits des personnes handicapées, ONU, décembre 2006.
- Déclaration de Madrid sur la non-discrimination, European Disability Forum, 2003.
- FALZON.P, L'économie constructive, Presses Universitaires de France, 2013.
- MARTINIELLO.M, *Sortir des ghettos culturels*, Presses de Sciences Po, Paris, 1997.
- MERCIER.M, *L'identité Handicapée*, PUN, Namur, 2004.
- MORVAN J.S., *Représentations des situations de handicap et l'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988.
- SEN.A, *L'idée de justice*, Editions du Seuil, Paris, 2010.
- SEN.A, *Ethique et économie*, Presses Universitaires de France, Paris, 2008.
- STIKER H.J., *Corps infirmes et sociétés*, Dunod, 1982.
- WOOD Ph., *Classification national des handicaps*, Publication OMS, 1980.
- 









## SYNTHÈSE, CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

**Sandra Capeder**

Cheffe du Service de la petite enfance, Ville de Genève

---

La conception de ces deux jours de colloque et l'articulation des thématiques sont chaque année de nouveaux défis. Pour cette année, je pense que l'objectif est atteint.

Notre but était de susciter la réflexion sur deux aspects qui nous semblent importants. D'une part, à travers le titre que nous avons volontairement posé de manière un peu provocatrice, et qui heureusement a suscité des discussions pendant ces deux jours. D'autre part, le fait de s'interroger sur le besoin encore en 2015 d'organiser un colloque sur cette thématique.

A Genève, il y a plus de 20 ans déjà, un enseignant de la Faculté des sciences de l'éducation, Louis Vanney, présentait la notion d'intégration qui était assez novatrice à l'époque, et celle de la valorisation des rôles sociaux.

Il s'agissait de questionner la pratique d'envoyer toutes les personnes en situation de handicap dans la belle campagne genevoise, écartées de nos dispositifs au cœur de

la cité. Louis Vanney insistait sur la nécessité de percevoir le handicap comme une notion situationnelle, contextuelle. C'est le contexte et la manière dont est abordée la limitation de capacités, qui va faire qu'à un moment donné, un individu peut être dans une situation de handicap.

C'est pour cette raison, qu'avec les années, la terminologie a changé et que nous sommes passés de personne handicapée à personne en situation de handicap.

Il était important pour nous aujourd'hui de ne pas rester centrés sur les enfants avec des déficiences mentales ou des handicaps liés à des déficiences sensorielles, qui sont souvent la population à laquelle nous pensons quand nous parlons de cette question d'intégration, d'inclusion. Mais d'élargir la thématique puisque, comme nous l'avons dit pendant ces deux jours, la langue, la culture, le genre, mais aussi certaines situations dans lesquelles peuvent se trouver les individus, génèrent une forme d'exclusion ou de non-appartenance à un groupe, et c'est effectivement toutes ces situations que vous êtes amené-e-s à traiter, à régler, à gérer, à accompagner au quotidien, puisque vous êtes avec les enfants au cœur de la mixité qui fait notre société genevoise et forcément nos institutions de la petite enfance.

Pourquoi un colloque sur l'inclusion ? Il est consternant qu'aujourd'hui encore l'inclusion ne soit pas une évidence. Un processus s'est toutefois mis en marche. Si ce colloque intervient deux semaines après un colloque organisé par le Département de l'instruction publique sur l'école inclusive, c'est bien que nous sommes tous actuellement préoccupés par ces questions, dans les milieux de l'éducation et de l'enseignement et surtout occupés à les faire avancer, puisque sur nos terrains, dans nos écoles, dans nos institutions de la petite enfance il y a des enfants qui attendent que leur quotidien ne soit plus un champ de bataille.

Je pense qu'il est de notre devoir de faire en sorte qu'aller à l'école, à la crèche soit une autre réalité que se confronter aux regards des autres, à ses propres difficultés, à l'agressivité, voire à la discrimination qui peuvent malheureusement être encore largement le lot des enfants.

Comme l'ont fait plusieurs conférenciers ces deux derniers jours, il est nécessaire de rappeler qu'il s'agit aussi d'une norme, qui est au cœur même de notre société.

Mais quelle est-elle et qui sont les enfants avec des besoins particuliers ? Comment construisons-nous notre rapport à la différence ou au contraire à la normalité ?

Si l'on considère nos institutions de la petite enfance, nos structures ont été construites pour des enfants répondant à une certaine norme. Et les normes d'encadrement ont été établies pour des enfants « valides ». Il s'agit d'ajuster dès à présent nos dispositifs, pour nous adapter à la diversité des enfants que nous accueillons quotidiennement.

C'est là qu'intervient la notion d'inclusion, et la petite enfance en a une réelle expertise.

Nous ne questionnons pas vraiment la présence d'un enfant dans une structure. Les enfants arrivent souvent quelques mois après leur naissance et parfois leurs difficultés sont découvertes au sein même de l'institution. Les professionnels de la petite enfance sont habitués à suivre cette diversité, à accompagner des enfants et des familles qui vont devoir faire le chemin de l'acceptation, autour de l'émergence d'une différence, d'un rapport à la norme qui va devoir se construire.

Comment pouvons-nous répondre au quotidien aux besoins de chaque enfant, pour que chacun trouve sa place, et accepter que ce chemin n'est pas aisé ?

Il nous faut identifier les ressources qui nous sont manquantes, les besoins que nous avons en tant qu'adultes pour accompagner les enfants. Et j'espère que c'est ce rôle-là que joue le Service de la petite enfance: identifier vos besoins et les ressources qui vous manquent, et vous accompagner au mieux pour l'accueil au quotidien de tous les enfants.

Nous savons que la formation est un élément indispensable, la formation de base, la formation continue, mais l'accompagnement de vos pratiques de différentes manières est aussi absolument fondamental. Assurer la diversité des compétences, permettre la pluridisciplinarité des équipes sont des enjeux majeurs.

« L'égalité des chances avec des chemins différents », c'est ce que Madame Korff Sausse nous disait hier. Le problème quand on construit une norme, est que l'on construit souvent un seul chemin pour avancer. Le changement de paradigme peut être justement dans le fait de construire une diversité de chemins pour répondre à la diversité des besoins.

Pour revenir à la prévention prédictive développée par Michel Parazelli. Il est important que nos institutions ne deviennent pas des lieux de prédiction, des lieux où l'on va identifier les difficultés des enfants essentiellement dans le but de prédire leur développement futur. Les dérives qui ont été décrites par Michel Parazelli ne sont pas seulement l'apanage de l'Amérique du Nord, ce risque existe aussi à Genève.

Que nos dispositifs deviennent des objets de marché, pouvant intéresser l'économie, est un risque qui nous semble encore lointain, mais nous avons souvent vu ce qui se passe de l'autre côté de l'océan arriver jusqu'à nous, et il est important que nous restions attentifs à une forme de privatisation des structures socio-éducatives. Cela impliquerait vraisemblablement une remise en question des valeurs fondamentales qui sont aujourd'hui à la base de notre société démocratique et de nos dispositifs éducatifs.

Il me semble donc extrêmement important de revenir sur la question du droit au patrimoine commun, comme le disait Michel Gardou, et du projet de société. Un projet de société peut définir notre vision du vivre ensemble. Alors qu'en est-il de l'inclusion ? N'est-elle pas une évidence pour une société démocratique, une évidence dans une société de droit ?

Une société de droit reconnaît le droit des individus. Michel Mercier nous a aussi rappelé les droits fondamentaux. La Ville de Genève a engagé en 2014 un important travail sur la reconnaissance des droits des enfants, sur la manière dont la cité y répond ou non et sur les dispositifs que nous devrions modifier à l'avenir, afin que les enfants soient des acteurs entiers et participants à la vie de la cité.

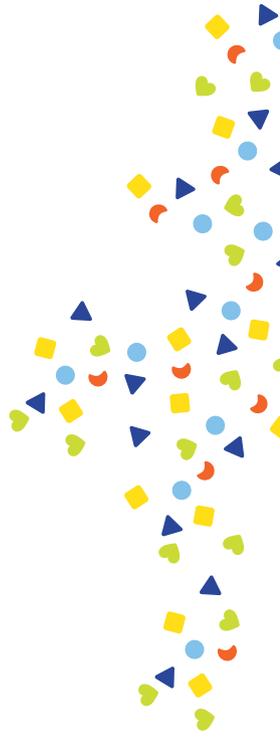
Il n'est pas question de remettre en cause la participation des enfants à cette société. En revanche on peut questionner les dispositifs afin de leur permettre d'exercer un rôle social, qui peut être différent en fonction des ressources de chacun. Faire partie d'une société, d'un groupe à part entière en questionnant les ressources dont nous avons besoin pour y arriver.

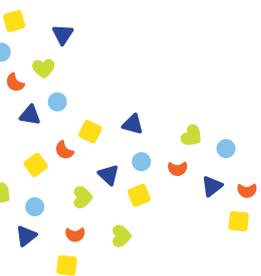
Comme le dit aussi Charles Gardou, nous avons besoin de cet horizon, d'autant plus aujourd'hui, où certaines choses sont remises en question.

Je vous encourage à visionner un reportage qui s'intitule « Sur les chemins de l'école ». Un film magnifique, qui met en lumière des situations d'enfants dans certaines régions du monde, qui sont amenés à parcourir des distances incroyables, dans des conditions difficiles, pour se rendre à l'école.

Notamment une situation très particulière dans un village extrêmement pauvre de l'Inde, où trois frères, dont l'aîné est dans un fauteuil roulant, qui ressemble assez peu à ceux que l'on trouve chez nous, se rendent tous les matins à l'école à pied. Les deux plus jeunes frères le tirent et le poussent pendant une heure et demie jusqu'à l'école, et tous les soirs ils refont le même chemin en sens inverse.

Dès leur arrivée, le grand frère est pris en charge par ses camarades. Il n'y a pas de dispositif particulier, ce sont les élèves qui prennent le relais et qui vont faire en sorte que cet enfant ait accès à l'enseignement tout au long de la journée. A la fin du film, il va tenir ce propos, « je trouve que j'ai beaucoup de chance, parce d'habitude les enfants comme moi ne vont pas à l'école ». Et si au fin fond d'un village extrêmement pauvre de l'Inde, un enfant peut se trouver chanceux d'aller à l'école, sans aucun dispositif et sans aucune structure particulière, c'est parce qu'à ce moment-là, dans cet endroit, on lui a reconnu *une place pleine et entière*. 🍌





## **IMPRESSUM**

### **Graphisme**

128K.ch

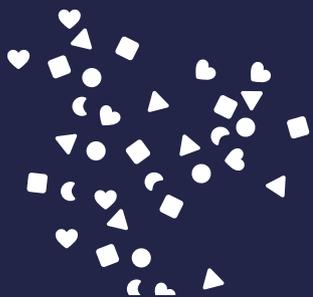
### **Photos**

lepetitnicolas.com

### **Impression**

Ville de Genève

Imprimé sur papier certifié FSC®



**Ville de Genève**  
Service de la petite enfance

Avenue Dumas 24  
Case postale 394 | CH-1211 Genève 12

**T** 022 418 81 00  
**F** 022 418 81 01