

49

PRINTEMPS 2006

le fret

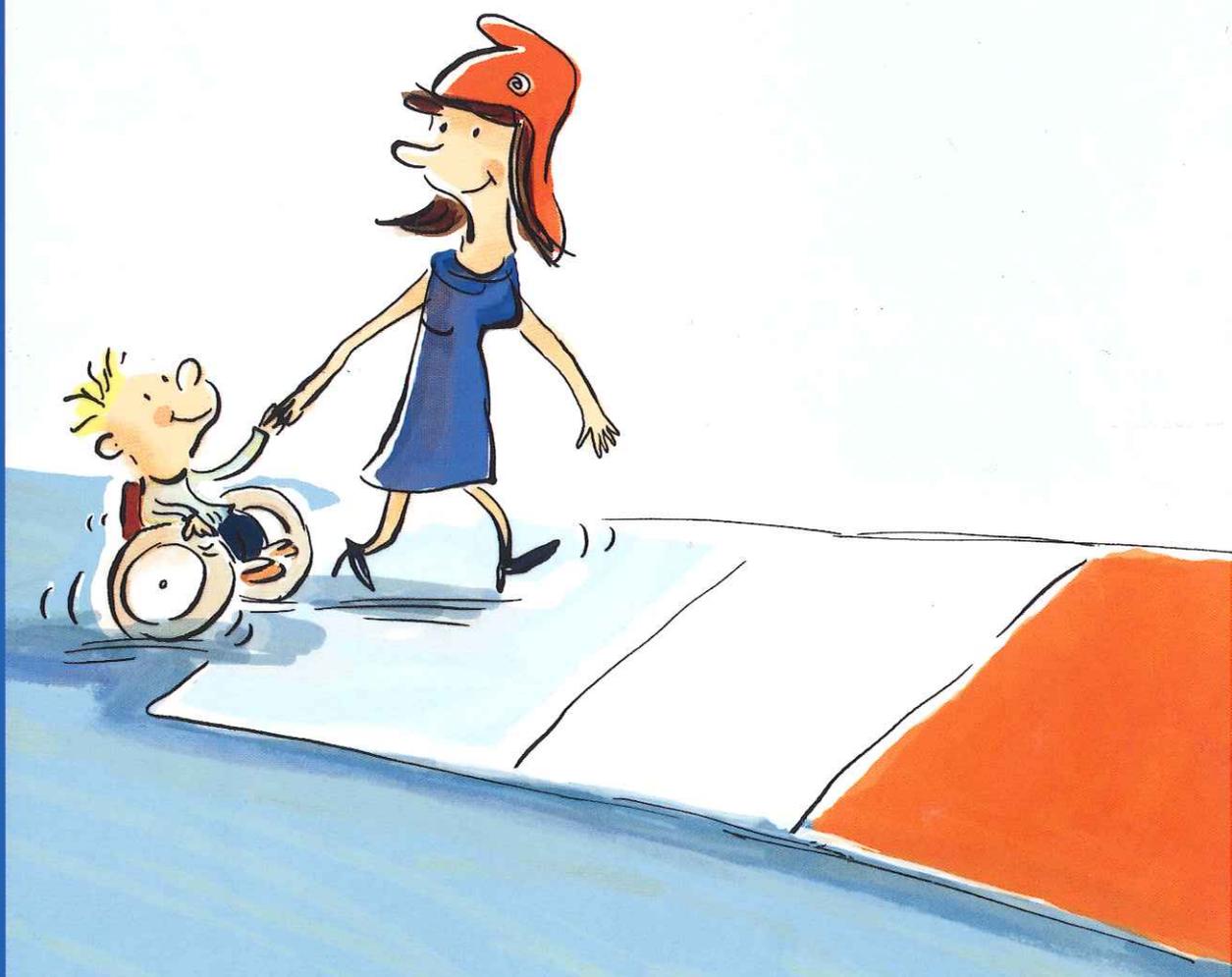
Revue  
de la petite  
enfance et de  
l'intégration

ISSN 1163-4383 · 8,50 €



1 1 6 3 4 3 8 3

# PLACE À L'ENFANT HANDICAPÉ !



## EUROPE

Pour une nouvelle  
Education Publique

## DÉBAT

Droits de l'enfant:  
entre avancées et  
questionnements

## RECHERCHE

La qualité des services  
à l'ordre du jour

## INITIATIVE

Quand le mamans  
chantent, les enfants  
applaudissent!

**L**e Furet a été créé par des professionnels de la Petite Enfance et de l'Action Sociale, ce qui fait de lui un outil de travail précieux. L'équipe rédactionnelle est pluridisciplinaire. Elle vous propose dans chaque numéro des témoignages d'expériences innovantes, des approches théoriques, dans un souci de diversification de la réflexion et de confrontation des approches.

L'histoire du Furet a commencé en 1989, il était alors conçu comme un bulletin de liaison régional.

C'est à partir de 1992, qu'un comité de rédaction a enrichi les approches thématiques, pour en faire une vraie revue.

En 1993, le réseau des Missions Petite Enfance régionales du FAS a rejoint l'équipe et donné une envergure nationale au Furet.

Aujourd'hui, la dynamique de la revue est structurée à partir d'une association autonome.

#### EDITION LES AMIS DU FURET

6 quai de Paris - 67000 Strasbourg  
Tél. : 03 88 21 96 62 - Fax : 03.88.22.68.37  
Email : [lefuret@noos.fr](mailto:lefuret@noos.fr)

**Directeur de Publication :**  
Désiré FLECK

**Directrice de Rédaction :**  
Marie Nicole RUBIO

**Responsable de la promotion et de la communication :**  
Sabine CASAYS

#### Comité de Rédaction :

Jean-Pierre BERNHARD, Avocat ; Simone GERBER, Pédiatre - Psychanalyste ; Yvette HAMADA, Coordinatrice petite enfance ; Marc HAUG, IPLS ; Francine HAUWELLE, Education Nationale ; Françoise HURSTEL, Professeur des Universités - Psychanalyste ; Marie-Françoise IWANIUKOWICZ, Professeur de Philosophie ; Liliana SABAN, Migration Santé Alsace ; Caroline STEINER, Psychologue ; Andrée TABOURET-KELLER, Professeur de Psychologie ; Elisabeth TEZENAS-STADNICKI, Psychologue ; Isabelle STOFFEL, UDAF 67 ; Isabelle CORPART, Maître de Conférence ; Françoise GALICHET, Formatrice ; Anne ISSEMANN, Educatrice de Jeunes Enfants.

#### Comité de Parrainage :

Martine ABDALLAH PRETCEILLE, Présidente de l'OMEP ; Olga BAUDELLOT, Psychopédagogue ; Jean-Michel BELORGEY, Conseiller d'Etat ; Bernard COMBES, UNESCO ; Marie-Françoise DE TASSIGNY, Délégué Petite Enfance (Genève) ; Luce DUPRAZ, Membre de l'association "Les amis de Furet" ; Yolande GOVINDAMA, Ethnopsychologue ; Alain HOUCHOT, IGEN ; Laurence MAYEUR, Responsable des études au FASILD ; Yvette POLI, Représentante de la FI-CEMEA ; Sylvie RAYNA, Psychopédagogue ; Elisabeth WATTEL, Responsable du secteur Enfance de la Fondation de France.

#### Correspondants :

Myriam MONY, ESSSE, Lyon  
Martine JARDINE, Université Victor Segalen, Bordeaux II  
Sylvie RAYNA, Maître de conférence, INRP, Université Paris 13  
Francine KOCH, Délégation Petite Enfance de la Ville de Genève  
Paule VITTI-GERBAUT, Formatrice, Lyon

**Couverture :**  
Mupa

**Réalisation :**  
Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Italie)

**Imprimerie :**  
Tecnoprint S.n.c, Romana di Lombardia (Italie)

Les articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Publié grâce au soutien de nos partenaires :



MINISTÈRE DE L'EMPLOI  
ET DE LA SOLIDARITÉ



## SOMMAIRE

### MONDE

- 2** Une oasis de paix  
Anne Le Meignen

### EUROPE

- 4** Pour une nouvelle Education Publique  
Déclaration de la 40<sup>ème</sup> Ecole d'Eté de Rosa Sensat

### TÉMOIGNAGE

- 6** L'accueil de la diversité  
Line Agreil

### DÉBATS

- 8** Droits de l'enfant : entre avancées et questionnements  
Marc Haug
- 10** Les images contradictoires de l'enfant aujourd'hui  
Gérard Neyrand

### DOSSIER

- 12** Place à l'enfant handicapé !  
Andrée Tabouret-Keller  
et Marie Nicole Rubio

- 14** Altérations corporelles, dysfonctionnements et handicaps. Pour une clarification de l'usage des concepts  
Christian Rossignol

- 17** Semblable et dissemblable  
Simone Korff-Sausse

- 19** La Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle  
Valeria Tosi

- 22** Du monstre à l'enfant  
Olivier Rachid Grim

- 25** Oser être mère. Handicap moteur et maternité  
René Frydman

- 26** Aller à l'école comme les autres  
Bruno Egron

- 28** Intégrer un enfant handicapé à l'école  
Anne Schneider

- 29** Une démarche de lutte contre l'exclusion  
Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse



## 32 Reims, pas à pas vers l'intégration

Christine Leconte

## 33 Jeux et jouets

La Lettre ALF

## 35 Le handicap dans la littérature de jeunesse

Anne Schneider

## 37 Être mère d'enfant avec un déficit corporel

Maria Hesselson

## 39 Nadir : le soleil du printemps

Francine Hauwelle

## 41 En plus...

### RECHERCHE

## 42 La qualité des services à l'ordre du jour

Florence Pirard

### CULTURE

## 44 Contes et comptines turcs : le passé retrouvé

Ali Ekber Basaran

### INITIATIVES

## 46 Quand les mamans chantent, les enfants applaudissent !

Régine Gaudiller et Marie Paule Hel

## 47 Une chaîne solidaire

Marianne Marouani-Jacquemin

### NOTES DE LECTURE

## 49 Apprivoiser les maladies de bébé

Caroline Steiner

## 50 La fessée - Questions sur la violence éducative

Lucette Chambard

## 51 Rubrique Infos

Comment expliquer le retour en force d'idées reçues, à l'heure de la complexité ?

L'actualité nous amène en effet à ce constat au travers du récent rapport Bénesti, du renforcement législatif de type sécuritaire et du tout dernier rapport de l'INSERM (Expertise collective : troubles de la conduite chez l'enfant et l'adolescent) qui alimentent l'idéologie du prêt-à-penser pour justifier la tendance dominante, en s'appuyant sur les "ismes" de tout bord à commencer par le comportementalisme.

Dans ce contexte, le projet de la loi pour l'égalité des chances présente de nombreux points d'inquiétude, le CPE étant un des plus contestés et médiatisés.

Nous souhaitons relever les mesures relatives au contrat de responsabilité parentale qui insèrent dans le code de la sécurité sociale deux articles (22 et 23 du titre III) créant respectivement deux nouveaux dispositifs :

- la création d'un contrat de responsabilité parentale,
- la possible suspension des prestations familiales afférentes à l'enfant faisant l'objet du contrat.

L'Agence Nationale pour la Cohésion sociale et l'Égalité des Chances a été mise en avant comme une des réponses à la "crise des banlieues" survenue fin octobre/début novembre. Elle est un des éléments du projet de loi pour l'égalité des chances (Titre III, article 13, 14, 15 et 16) et serait créée à partir du FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) et de la DIV (Délégation Interministérielle à la Ville).

Plus que jamais, il faut que les associations militantes relèvent la tête, jettent des ponts avec les intellectuels et les acteurs de terrains, coincés par les injonctions paradoxales des financeurs (contrôler tout en étant dans une démarche de contrat) et d'ores et déjà en place de bouc émissaire potentiel... Dans ce cadre là, nous tenons à exprimer notre incompréhension quant à la mort de l'Association AVEC qui, sur Strasbourg, accueillait et accompagnait les familles de détenus en visite, suite à la suppression d'une subvention départementale.

Désiré Fleck, président de l'association.

Président de l'association

Elisabeth Tezenas-Stadnicki, comité de rédaction du Furet

Comité de rédaction du Furet

# Une oasis de paix

Anne Le Meignen

En Israël, un ancien *no man's land* est devenu symbole de paix : dans le village de Nevé Shalom / Wāhat as-Salām, une cinquantaine de familles juives et palestiniennes ont choisi de vivre ensemble dans le respect, la rencontre et la coopération. Et l'éducation de leurs enfants obéit aux mêmes principes d'ouverture que la communauté.

Nevé Shalom / Wāhat as-Salām est un village où vivent ensemble des Juifs et des Palestiniens (musulmans et chrétiens), tous citoyens d'Israël. Son nom vient du livre d'Isaïe (32,18) : "mon peuple habitera une Oasis de Paix" (*Nevé Shalom* en hébreu, *Wāhat as-Salām* en arabe). Il a été "rêvé" puis fondé par le frère dominicain Bruno Hussar, juif d'origine, citoyen d'Israël en 1966.

Le village est situé sur une colline en bordure de la vallée d'Ayallon qui fut, depuis les temps anciens jusqu'à nos jours, le théâtre de nombreuses guerres. Fondé en 1970 sur un terrain loué au monastère voisin de Latroum, il se trouve à égale distance de Jérusalem, de Tel-Aviv et de la ville palestinienne de Ramallah. Cette colline, située dans l'ancien "*no man's land*" démilitarisé avant 1967, n'avait été ni habitée, ni cultivée depuis l'époque byzantine.

Après des années pionnières très dures, les premières familles arabes et juives sont venues y résider à partir de 1977. Elles ont choisi d'y vivre ensemble dans l'égalité et l'amitié, convaincues que leurs différences, loin d'être cause de conflits, peuvent être, au contraire, source d'enrichissement. Les membres de NSH/WAS veulent démontrer ainsi la possibilité de coexister en développant une communauté sociale, culturelle et politique, fondée sur l'acceptation mutuelle, le respect et la coopération dans la vie quotidienne. Chaque personne demeure fidèle à sa propre identité nationale, culturelle et religieuse. Chaque famille vit chez soi, élève ses enfants selon ses propres coutumes et croyances.

Le village, en croissance continue, comprend environ 50 foyers. Parmi les candidats s'inscrivent maintenant des jeunes de la deuxième génération.

La vie quotidienne est organisée sur des bases démocratiques. Un secrétaire, un secrétariat et des comités exécutifs sont élus chaque année, et tous les membres participent à des assemblées où sont

débatues et soumises au vote les décisions d'intérêt général.

NSH/WAS est indépendant de toute autorité extérieure et n'est affilié à aucun parti politique. Aujourd'hui, c'est devenu le pôle et le lieu de rencontre de tous les groupes d'organisations qui, en Israël et dans les "Territoires", militent pour la paix.

Le village s'est acquis un rayonnement international. En reconnaissance de son action, de nombreux prix lui ont été décernés dans différents pays (Allemagne, Grande-Bretagne, USA, Japon, Israël...).

## La crèche, le jardin d'enfants et l'école

L'éducation ayant été depuis les débuts l'une des finalités de NSH/WAS, dès les premières naissances dans le village, s'est imposée l'idée de la création d'un cadre éducatif conforme à l'idéal de la communauté. La première réalisation fut la crèche binationale, suivie plus tard du jardin d'enfants et de l'école. Cette dernière s'est ouverte en 1990 aux enfants des villes et villages proches.

Les enfants vont à la crèche de trois mois à deux ans ; au jardin d'enfants de deux à six ans ; à l'école, de la première classe à la sixième. Il s'y ajoute, depuis la rentrée 2003, une septième classe, première étape d'une future "*Junior High School*" qui prolongera le cycle éducatif de trois ans si le projet peut être mené à bien. En tout, 300 enfants ont été accueillis à la rentrée de septembre 2003, dont 237 à l'école et plus de 90 % provenant de l'extérieur du village. Quelques principes-clés régissent le système éducatif :

- Instruction dans les deux langues, hébreu et arabe, dès la première classe
- Egale participation des Juifs et des Palestiniens dans la gestion de l'enseignement
- Insistance sur l'identité de l'enfant sous tous ses aspects : culture, langue, littérature, tradition
- Enseignement aux enfants de leurs cultures, littératures et traditions mutuelles

- Aménagement d'un cadre de vie quotidien continu et naturel, favorisant les rencontres des enfants et des peuples.

Le jardin d'enfants est reconnu par le Ministère de l'Education. Les *jardinières*, Juives et Palestiniennes, y parlent chacune sa propre langue. Dans ce cadre commence le processus d'éducation propre à NSH/WAS : les enfants apprennent à se connaître et à développer la conscience de leurs identités respectives.

L'école primaire, unique en son genre dans le pays, a été reconnue en 1993 par le Ministère de l'Education, puis promue en 1997 "école expérimentale", et en septembre 2000 "Ecole Officielle Extra Régionale". Elle associe au programme d'enseignement officiel de nombreuses activités éducatives originales appropriées à la poursuite de ses objectifs. Depuis 1996, un centre d'apprentissage du langage basé sur des méthodes actives tente d'équilibrer les niveaux des enfants en arabe (mal maîtrisé chez les juifs) et en hébreu (langue dominante).

Ce système d'éducation constitue un modèle qui a inspiré d'autres initiatives dans les villes ou régions à population mixte : Jérusalem, Jaffa, la Galilée. Pour NSH/WAS – et pour les autres équipes qui travaillent en ce sens –, la mise en place d'un tel environnement éducatif est primordiale dans la perspective d'une coexistence pacifique.

## Promenade au jardin d'enfants

Aïsha, jeune femme palestinienne, est arrivée au village avec Abed en 1979. Ses trois filles Shérine, Laïla et Nour sont nées à NSH/WAS.

C'est Aïsha qui a tout d'abord ouvert le crèche puis le jardin d'enfants où elle travaille depuis 1980. Nous avons eu le plaisir de la rencontrer.

"Le jardin d'enfants de NSH/WAS a conscience de préparer les jeunes enfants à leur entrée à l'école primaire dans l'esprit et l'idéal qu'est le nôtre.



Il reçoit des enfants de 3 à 5 ans, à la sortie de la crèche, arabes (chrétiens et musulmans) et juifs."

#### Deux éducatrices, l'une arabe, l'autre juive...

Nous sommes, dit Aïsha, deux *jardinières*. Miry, juive, est là depuis cette année et nous travaillons ensemble, parlant chacune notre propre langue afin de permettre aux enfants de s'initier à l'"autre" langue dans une atmosphère heureuse et sans contrainte : celle que nous essayons de créer dans notre jardin d'enfants.

Les *centres d'intérêts* que nous choisissons cherchent à mettre en œuvre le caractère spécial de notre éducation : aider les enfants à connaître leurs propres cultures, coutumes, langues et en même temps à rencontrer celles de l'autre, juif ou arabe.

#### La fête

Une place particulière est donnée à la fête, si importante dans la vie de l'enfant : les *fêtes de la vie de chaque jour*, les anniversaires par exemple, mais spécialement les *fêtes des trois religions*, expression du patrimoine très riche de chacun. Toutes sont célébrées par les danses, les chants, les jeux, les repas ! Les murs se décoorent et plongent les enfants dans le cadre de Noël, de Pourim, du Ramadan, de Pessah... La musique est chaque fois nouvelle, adaptée...

Nous pensons que ces fêtes soulignent particulièrement leurs différentes cultures. Les enfants sont d'ailleurs pleins d'interrogations : "Je suis musulman, et ce n'est pas ma fête ?... Et moi je suis chrétien... ?"

Nous leur expliquons brièvement. Ils sont encore petits. Quand ils seront à l'école ils pourront mieux comprendre leurs différences.

Je souhaite aider les enfants à ressentir que les différences religieuses ne les opposent pas. Arabes musulmans et chrétiens, ils appartiennent à la même humanité. Juifs et Palestiniens, ils sont tous frères.

#### Les activités, les horaires

En plus des jeux intérieurs et créatifs, connus, je crois, de tous les jardins d'enfants, nous profitons de l'occasion de vivre en pleine nature. Plusieurs fois par semaine, les enfants partent se promener dans le village. Ils aiment regarder le développement des constructions, sujet inépuisable de questions et de nouvelles connaissances. Plus loin de chez nous, des bédouins vivent au pied de la colline. Nos visites chez eux sont toujours passionnantes. "Comment vivent-ils ? Comment Fatma fait-elle son pain ?...". Joie de regarder le troupeau de moutons... On ne sait plus qui, des bédouins ou des enfants, sont les plus fascinés par leurs voisins ! Enfin, la colline est entourée par l'une des forêts du pays et c'est une joie de pique-niquer en restant à la lisière, mais tout près, tout près du village... en sécurité.

A l'intérieur, parmi les nombreuses activités, certaines sont regroupées autour d'un "sujet central" qui peut durer plus ou moins longtemps. En ce moment, nous apprenons ce qu'est notre corps, et cette semaine, "la propreté".

Un moment est consacré, chaque jour, à

une "conversation". On apprend, bien sûr, beaucoup de chansons, chacune à son tour, l'une arabe, l'autre hébraïque.

#### Relations avec le Ministère de l'Éducation

Il fallait la présence d'au moins 12 enfants pour recevoir la reconnaissance officielle de ce ministère<sup>1</sup>. Nous entrons dans la catégorie des jardins d'enfants "particuliers". Nous obtenons beaucoup d'aide et de collaboration. Je participe à des soirées de perfectionnement une à deux fois par mois. D'autre part, je profite d'une journée entière par semaine de formation, dans le cadre éducatif des kibboutz. Nous organisons nos activités en toute liberté. Une conseillère du ministère vient nous voir chaque fois que nous le demandons et s'assoit avec nous et parfois avec les parents qui le désirent.

#### Une expérience heureuse

Il s'agit surtout de permettre à nos enfants une expérience heureuse ! Celle d'entendre et de parler une autre langue que la leur, de rencontrer à leur niveau, des cultures différentes, des choses nouvelles, tout cela de façon libre, naturelle, sans contrainte, sans effort impossible à leur âge, dans la joie de la découverte...

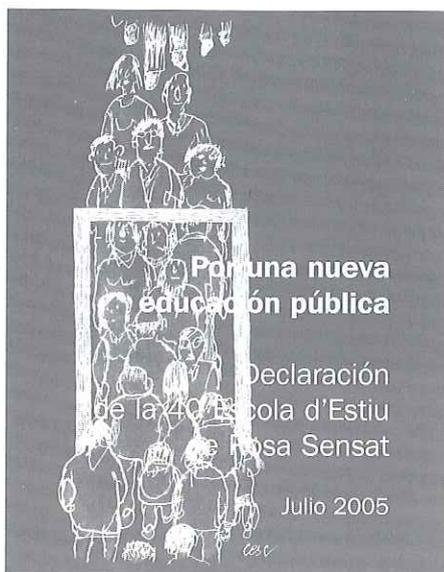
Anne Le Meignen, Rédaction La lettre de la colline

Extraits de *La lettre de la colline* n° 18 (juin 1993) et n° 27 (février 2005)

#### Note

<sup>1</sup> Soulignons que la "reconnaissance" du ministère permet au jardin d'enfants de bénéficier d'un salaire pour une seule *jardinière*. Il faut trouver le second...

# Pour une nouvelle Education Publique



## 1. L'éducation, ce qui nous rend humain

La nouvelle éducation publique naît de l'idée que le devoir d'éduquer est inhérent à l'espèce humaine, que l'éducation est l'accompagnement d'une liberté émergente, la promotion de l'humanité dans chaque individu. L'humanité arrive par l'éducation, "chaque génération éduque l'autre", en fait l'héritière des générations précédentes et la prépare à continuer le processus de l'humanité.

La nouvelle éducation publique est donc l'éducation de la liberté.

## 2. L'éducation, une responsabilité publique

La nouvelle éducation publique est une responsabilité et une mission collective, elle maintient des rapports consubstantiels avec un projet démocratique dans lequel les citoyens définissent le bien commun et préparent des lois pour une véritable éducation dans et pour la liberté.

La nouvelle éducation publique est l'expression d'une citoyenneté qui prend ses responsabilités à l'égard de tous les enfants et de tous les jeunes.

La nouvelle éducation publique est une expérience partagée, un espace de rencontre entre l'individu et les autres.

La nouvelle éducation publique respecte la différence et promeut la solidarité, elle s'appuie sur une éthique de la rencontre qui respecte l'altérité et lutte pour éviter de faire de l'autre un autre soi-même.

Penser l'autre comme une personne libre, qui ne doit pas être dominée, est le défi lancé à l'éducation.

Un état démocratique a pour responsabilité essentielle d'éduquer tous les enfants dans la démocratie.

## 3. Un enfant riche de ses aptitudes et reconnu par la société

La nouvelle éducation publique s'appuie sur une image positive de l'enfant en tant que personne active dès sa naissance, en tant que citoyen ayant sa place dans la société, un partenaire sujet de droits que la société doit respecter et soutenir.

Un enfant riche de ses aptitudes né avec un potentiel qui pourra s'exprimer à travers cent langages différents, comme un co-constructeur de connaissances, d'identité, de culture et de valeurs, qui cherche dès sa naissance à donner du sens au monde. Un enfant capable de vivre, d'apprendre, d'écouter et de communiquer.

Une personne publique, un citoyen ayant sa place reconnue dans la société, partenaire et sujet de droits, toujours en relation avec les autres, qui vit la conquête de son autonomie dans l'interdépendance.

La nouvelle éducation publique se base sur l'éducabilité de tous les enfants et déclare qu'ils peuvent tous progresser, quelles que soient les difficultés dérivées des conditions sociales, culturelles, psychiques, mentales, physiques qui sont les leurs.

Dans la nouvelle éducation publique, personne n'a le droit de dire qu'un enfant ne fera jamais de progrès.

Tous les enfants, tous les individus ont droit à ce qu'on leur fasse confiance en ce qui concerne leur avenir.

## 4. Les familles, protagonistes essentiels

La nouvelle éducation publique reconnaît la diversité des familles, leur responsabilité fondamentale et leur rôle dans l'éducation des enfants qu'elles ont fait naître ou ont accueillis, afin qu'ils deviennent des individus et des citoyens d'une communauté démocratique.

Elle reconnaît l'importante contribution des familles à l'éducation et, de plus, apprécie et accueille leur participation au développement de l'éducation publique et à la vie de l'école.

Cependant, étant donné qu'elle reconnaît leur compétence et leur responsabilité en ce qui concerne l'éducation, la nouvelle éducation ne peut se limiter au fait que certaines familles assument cette responsabilité et d'autres non ; il faut lancer un système d'aide structurée pour toutes les familles, y compris les plus fragiles, afin qu'elles puissent exercer leur devoir éducatif.

## 5. Contextes éducatifs publics

La nouvelle éducation publique tient compte de tous les contextes qui influent sur la vie et, par conséquent, sur l'éducation des enfants et des jeunes.

Elle considère la société comme un ensemble, qui éduque grâce à toutes les activités qui s'y développent.

La nouvelle éducation publique éduque grâce au témoignage des adultes, à l'organisation des temps et des espaces, aux politiques d'ordonnement du territoire, du logement, grâce aux offres culturelles, à la réglementation des émissions radiophoniques, télévisées et de la publicité, aux technologies de la communication.

Tous les domaines de l'action publique doivent réfléchir et se demander à quel type d'éducation ils contribuent.

## 6. L'école

La nouvelle éducation publique exige une nouvelle conception de l'école, un change-

ment de la conception de l'éducation et de l'école : l'éducation est prise dans son sens le plus global et le plus holistique sans séparer soins et éducation, raison et émotion, esprit et corps.

L'éducation en tant que processus de construction de la connaissance, des valeurs et de l'identité.

L'école en tant qu'espace public de rencontre, dans le sens étymologique de sa racine grecque de rencontre d'individus dans les loisirs, le temps libre et l'étude.

Par conséquent, l'école inclut toutes les institutions qui influent dans la société moderne sur l'éducation des enfants et des jeunes : l'école obligatoire, l'école non obligatoire aussi bien pour les petits que pour les grands, les centres et institutions du temps libre, de telle sorte qu'elle permet de regrouper toutes les institutions pour pouvoir affronter ensemble les défis de l'éducation.

Dans la nouvelle éducation publique, l'école doit être l'espace de tous, c'est-à-dire un espace dans le sens physique mais aussi social, culturel et politique.

Un forum ou lieu de rencontre et de relation où les enfants et les adultes se retrouvent et s'engagent, dialoguent et écoutent, discutent afin de partager le sens des choses, un lieu d'infinies possibilités culturelles, linguistiques, sociales, esthétiques, éthiques, politiques, économiques.

Un lieu de pratique éthique et politique, un terrain d'apprentissage démocratique.

Un lieu de recherche et de créativité, de coexistence et de plaisir, de pensée critique et d'émancipation.

**La nouvelle éducation publique** estime que l'école, toute l'école, est un droit pour tous les citoyens, dès la naissance et tout au long de la vie.

Un droit social que les pouvoirs publics doivent garantir en créant et en maintenant l'école pour tous, sans discrimination au point de vue âge, sexe, provenance, croyances, ethnie, capacités, et destiné à compenser avec équité les inégalités subsistant dans la société.

**La nouvelle éducation publique** considère l'école comme l'institution qui garantit l'accès de tous à tout, par conséquent elle est incompatible avec toute logique de sélection. Elle doit permettre à tous les enfants d'accéder à l'ensemble des savoirs estimés indispensables et faire également en sorte que ces savoirs soient souhaitables pour tous.

Une société démocratique doit s'engager à faire de l'école une école qui accueille tout le monde.

L'hétérogénéité de la constitution des groupes d'enfants est l'un de ses piliers. Ce qui signifie que l'école apporte à chacun l'aide, le soutien et l'accompagnement qu'il nécessite.

Il faut qu'on puisse apprendre dans toutes les écoles à connaître, à respecter et à coexister avec toutes les religions et toutes les croyances.

A partir d'une perspective démocratique, l'école doit être intégrante ; la différence, le pluralisme y deviennent des valeurs essentielles.

## 7. Les éducateurs

**La nouvelle éducation publique** exige un important engagement des éducateurs en tant qu'accompagnateurs des enfants et des jeunes pendant tout le processus éducatif.

Des éducateurs divers, images de la société, mais des éducateurs qui partagent un regard positif sur les enfants et les adultes. Des éducateurs qui acceptent de communiquer entre eux et de collaborer avec leurs collègues, ainsi qu'avec tous ceux avec lesquels ils partagent la tâche éducative.

L'éducateur a une fonction d'intermédiaire entre le projet éducatif et les enfants et les adolescents, si sensibles aux influences extérieures.

En tant que professionnel, il doit être formé à la théorie et à la pratique de l'éducation.

Dans la perspective de la nouvelle éducation publique, l'exercice de la profession doit être pour lui une recherche continue.

Un éducateur doit être une personne qui participe à la culture contemporaine. Qui est capable de la questionner et de l'analyser d'une façon critique.

Une personne intéressée par tous les aspects de la vie et de l'activité sociale, désireuse de rappeler, débattre et examiner les expériences de manière critique.

Une personne curieuse, qui choisit de construire la connaissance avec les autres, et doit inventer en permanence le dialogue et l'activité qui permettront à tous les enfants et les jeunes de s'approprier les savoirs.

Sa créativité doit être stimulée et soutenue dans le cadre d'un véritable travail en équipe à l'école et grâce à l'échange d'expériences, avec la création de réseaux de collaboration en tant qu'élément essentiel de la nouvelle éducation publique.

L'éducateur a une responsabilité publique. Pour pouvoir l'exercer, il faut lui garantir une formation initiale et permanente en renouvellement constant et le respecter du point de vue social et professionnel.

## 8. Programme d'études, connaissances, apprentissage

**La nouvelle éducation publique** organise les contenus à partir de ce qui est absolument nécessaire pour exercer sa citoyenneté. Les contenus doivent être enseignés de telle sorte qu'ils conduisent à l'émancipation. C'est pourquoi ils ne doivent pas être présentés comme éternels et immuables, mais comme l'œuvre d'une humanité dans son processus de développement et comme contribuant au travail de construction d'une personnalité individuelle.

L'ensemble des savoirs peut se diviser en six grandes catégories :

1) L'éducation par la communication ges-

tuelle, orale, visuelle, écrite, etc., qui permet d'entrer en rapport pacifiquement avec l'autre.

2) L'éducation par les grandes œuvres culturelles qui ont marqué l'émergence de l'humanité.

3) L'éducation scientifique et technologique qui permet de comprendre le monde contemporain.

4) L'éducation à la santé, l'environnement et au développement durable, qui permettra au monde de durer plus que nous.

5) L'éducation à la citoyenneté et à la découverte de l'histoire de l'émergence démocratique et de l'expérimentation des principes et des moyens de fonctionnement, conformément au degré de développement des enfants et des jeunes.

6) L'éducation à la créativité, à l'imagination, à la curiosité, etc. qui permettra à chacun de trouver sa propre place dans le monde. Tous les apprentissages qui doivent permettre à tous les enfants et à tous les jeunes d'apprendre à faire la part entre savoirs et croyances, entre connaissances et opinions.

**La nouvelle éducation publique** ne doit pas discréditer les croyances personnelles, mais doit enseigner ce qui est valable pour tous.

Les apprentissages dans la nouvelle éducation publique doivent partir de méthodologies qui respectent la dignité et la liberté des enfants.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit et qu'il peut l'assumer, il doit pouvoir participer au choix des méthodologies.

## 9. L'évaluation

**La nouvelle éducation publique** reconnaît que toute évaluation est liée à des valeurs.

**La nouvelle éducation publique** considère l'évaluation comme un processus continu, participatif et démocratique qui prend en compte tous les partenaires de la communauté éducative.

L'éducation exige des processus qui rendent la pratique visible et transparente et, par conséquent, elle est assujettie à la réflexion, au dialogue, à l'interprétation et au jugement de valeur.

Pour la nouvelle éducation publique, l'évaluation doit s'effectuer selon des objectifs et critères discutés préalablement.

**La nouvelle éducation publique** propose une autre vision et un autre langage concernant l'évaluation, un langage de participation, de construction de sens qui ne vise pas à mettre en évidence les succès ou les échecs des enfants et des jeunes, mais plutôt ceux du système éducatif.

On y arrive grâce à l'action habituelle du travail scolaire, de la documentation pédagogique des processus et des progrès collectifs.

De cette nouvelle perspective, l'évaluation devient un élément d'émancipation, d'appréciation positive, mais ne doit jamais poser une étiquette sur ce qui est en cours

dans le travail des professeurs et des écoles.

L'évaluation dans la nouvelle éducation publique est le devoir de tous les citoyens à tous les niveaux.

Les pouvoirs publics doivent faciliter l'accès à leurs informations et organiser des consultations systématiques.

#### 10. Participation et direction

**La nouvelle éducation publique** définit la participation comme une valeur essentielle, l'expression démocratique d'une responsabilité collective et d'un intérêt public.

Dans la nouvelle éducation publique, toute autorité se base sur la compétence, la responsabilité et la participation.

Elle inclut toute la communauté à chacun de ses niveaux.

Elle inclut les enfants, les parents, les professeurs, les hommes politiques et les autres citoyens.

La participation est la construction d'un projet commun, qui demande réflexion sur le sens, la valeur et la pratique de l'éducation.

La participation s'appuie également sur les échanges entre les différentes institutions éducatives, formant des réseaux d'action commune.

**Nous, les signataires de la déclaration pour une nouvelle éducation publique, prenons collectivement les deux engagements suivants :**

1) Faire une réalité des dix points qu'elle contient, avec la volonté de progresser de chacune de nos écoles, de nos villages, villes et pays pour approfondir nos pratiques, nos multiples coordinations et échanges dans la pensée et l'action pédagogique et sociale de la nouvelle Europe des citoyens, une Europe ouverte, plurale, optimiste, créative, pleine d'espoirs et de projets d'avenir, une Europe sans frontières entre les pays qui la constituent actuellement et solidaire avec le monde.

2) Veiller de manière coordonnée à ce que les réformes et les politiques éducatives dans chacun de nos pays et l'Union Européenne progressent afin de consolider et de permettre de faire une réalité des critères de la convention des droits de l'enfant de 1989, au-delà des apports nécessaires en ressources humaines et matérielles.

Ces engagements nous permettront de renouveler notre confiance dans le futur, de rendre visible une utopie partagée, celle de la nouvelle éducation publique.

Déclaration de la 40<sup>ème</sup> Ecole d'Eté de Rosa Sensat, Barcelone, juillet 2005

# L'accueil de la diversité

Line Agreil

L'exemple du Lieu d'Accueil Enfants-Parents "La marelle" à Grenoble et quelques repères pour une éthique de l'accueil.

#### La volonté de s'adresser à tous

Le projet a été élaboré par les professionnels du quartier Abbaye ayant une pratique en direction des jeunes enfants et de la famille.

Les types d'habitat sont variés (HLM, villas...) et la population est composée de familles de milieux sociaux très différents : des familles d'origine gitane sédentarisées depuis plusieurs générations, une population d'origine étrangère, des familles appartenant aux classes moyennes.

Le bâtiment est situé au cœur d'une cité HLM. Bien que le projet ait été réfléchi à partir du constat des limites des structures et services petite enfance du quartier et d'un certain nombre de difficultés rencontrées par certains jeunes enfants et leurs parents, les fondateurs de ce lieu n'ont pas voulu créer un équipement "de quartier", mais une maison ouverte le plus largement possible à toutes les familles quel que soit leur lieu de résidence. L'accueil de la diversité fait donc partie de cette orientation. Les parents, quelle que soit leur réalité sociale, culturelle, sont invités à entrer dans ce lieu, l'enfant étant au centre du dispositif.

Cet enjeu est difficile à réaliser, d'une part parce que des familles peuvent avoir une représentation plutôt négative de cette cité de Grenoble, et d'autre part parce qu'il n'est pas habituel et donc susceptible d'être déroutant, qu'un équipement situé dans le quartier soit utilisé par "les autres". C'est aussi difficile pour chaque accueillant car tout individu est confronté à l'altérité. A deux périodes différentes de la vie de l'équipe de La Marelle, il y a eu des moments d'incompréhension vis à vis de certaines attitudes parentales, des réactions proches du jugement et du rejet.

Ce qui a permis de surmonter ces situations et de faire évoluer l'équipe, c'est en premier lieu d'en avoir parlé lors des réunions et dans un deuxième temps, d'avoir sollicité dans le cadre de la formation d'équipe, un ethnopsychanalyste par

rapport à la culture de l'Afrique du Nord, et un sociologue intervenant auprès de populations d'origine gitane.

#### Un lien réfléchi avec les financeurs

Le dispositif spécifique qu'est La Marelle, nous a amenés à réfléchir à quelle forme de communication établir avec les institutions qui nous financent et qui mettent du personnel à disposition de l'association La Marelle en qualité d'accueillants.

Il est important que nous présentions clairement un de nos objectifs qui est la diversité des populations accueillies, sur le plan social, culturel, sans que les principes de l'anonymat et de la discrétion soient attaqués. Nous devons essayer de rendre compte de notre pratique d'accueillants et des problématiques que suscite cette

#### Les éléments du cadre à La Marelle

**Un accueil parent-enfant.** Le jeune enfant de la naissance à 6 ans est accueilli avec sa mère, son père, ou tout autre adulte. Le parent ou l'adulte qui accompagne l'enfant est responsable de celui-ci. Les futurs parents sont aussi accueillis.

**La libre fréquentation.** Le parent et l'enfant peuvent venir une fois ou tous les jours pendant 6 ans.

**L'anonymat administratif.** On inscrit le prénom de l'enfant, son âge, qui est l'adulte qui l'accompagne (mère, père, assistante maternelle...) son quartier ou sa commune.

**Le secret absolu** sur ce qui se dit et le vécu à l'intérieur de La Marelle, entre le lieu d'accueil et les autres structures et organismes.

**Un accueil non gratuit.** Le paiement aussi modique soit-il, est obligatoire.

diversité. Il y a un véritable enjeu à avoir le souci que les responsables institutionnels aient des représentations du lieu d'accueil en terme qualitatif. Qu'ils aient conscience de la valeur de notre travail a un effet dynamisant pour l'équipe et en conséquence sur la qualité de l'accueil.

### Des espaces de parole pour les accompagnants

La diversité nous est en quelque sorte "offerte" par les familles et c'est précieux. L'accueillant doit se mettre "en travail". Les premiers sentiments peuvent être l'étonnement, voire la sidération ; c'est à partir de la prise de conscience de ce ressenti que s'élabore l'acceptation de ne pas comprendre.

Car pour que cet enfant, ce parent, trouvent leur place dans ce lieu, il faut que l'accueillant se sente dans une disponibilité intérieure, une ouverture à l'autre.

Une autre condition est qu'il y ait une réflexion permanente de l'équipe sur la notion du temps. L'accueillant n'est pas en attente d'une évolution de la relation entre tel enfant et tel parent. C'est chaque personne accueillie qui, peu à peu, à son rythme, à travers les multiples interactions, évolue dans sa relation à son enfant, à son parent, aux autres personnes présentes dans le lieu.

Ce travail s'élabore sur le plan collectif et individuel, en interaction permanente, le cadre spécifique du lieu d'accueil enfants-parents servant de base référentielle.

Chaque accueillant, lorsqu'il est en présence de tel enfant, tel parent, essaye d'être à l'écoute aussi de ce qu'il ressent, se pose des questions sur le positionnement possible.

Le temps d'échange en fin d'accueil permet aux deux accueillants de parler "à chaud" de ce qui s'est passé et de ce qui a été vécu, de continuer à y réfléchir, et de reprendre la question collectivement avec le superviseur qui a une formation analytique, ou à la réunion d'équipe et d'analyse de la pratique.

### Les règles ont du sens

Une des conditions pour qu'il puisse y avoir un accueil de la diversité des familles, au niveau de la culture, la religion, les valeurs, le milieu social, est qu'un cadre rigoureux soit élaboré, investi par l'équipe d'accueillants et transmis aux enfants et aux parents.

Prenez l'exemple de la limite d'âge pour les enfants accueillis. Il est important que cette règle soit présentée aux enfants, aux parents, que ces derniers puissent la critiquer, mais qu'elle soit rigoureusement appliquée par chaque accueillant. Cela institue la responsabilité des accueillants qui sont garants des règles du lieu. Cette règle, non négociable, permet d'instaurer la fiabilité de la structure, ce qui permet à chaque parent d'exercer et sa responsabilité vis à vis de son enfant et sa liberté

d'utiliser le lieu à sa propre convenance. La règle du paiement obligatoire par famille et par accueil (dont le montant minimum est peu élevé), appliquée à toutes les familles, signifie que tout parent contribue à ce que les jeunes enfants soient accueillis dans un espace social conçu pour eux. Les quelques règles des lieux d'accueil enfants-parents sont des éléments fondamentaux qui permettent l'accueil de la diversité. La cohérence d'une équipe instaure un espace de sécurité psychique pour les personnes accueillies.

Un autre point important est que l'équipe et l'association gestionnaire du lieu, soient attentifs à la fréquentation du lieu par les différentes populations, aux diverses manifestations pouvant osciller entre le rejet, la tolérance, l'intérêt.

Souvent, des parents se retrouvent à La Marelle, alors qu'ils ont très peu de chance de se rencontrer dans un autre cadre. Lorsque des parents d'un même groupe social ou culturel, arrivent ensemble et s'installent dans le lieu, ils manifestent quelquefois des attitudes d'indifférence voir de rejet vis à vis d'un autre groupe de parents. Les références éducatives étant différentes, deux parents peuvent avoir des réactions vives à propos d'une dispute d'enfant.

A d'autres moments, des parents dont un des principes éducatifs communs est de faire très attention à la sécurité des enfants, vont manifester de l'étonnement puis de l'intérêt vis à vis d'une maman qui laisse une grande liberté d'exploration à son enfant, en référence à des valeurs de sa culture. Et la discussion sur les "différences" s'engage.



Clotilde Perrin

### L'équipe de La Marelle

*Conseil Général de l'Isère* : 2 puéricultrices, 1 médecin PMI, 1 assistante sociale.

*CCAS de Grenoble* : 1 éducatrice jeunes enfants, 1 auxiliaire de puériculture.

*Mairie de Grenoble* : 2 assistantes sociales scolaires.

*CMP, Hôpital spécialisé de St Egrève* : 2 animatrices, 1 infirmière.

*Education Nationale* : 2 institutrices d'écoles maternelles.

*Association des Centres de Santé* : 1 médecin.

*Salariés de l'Association La Marelle* : 2 psychologues, 1 éducatrice spécialisée.

*Université* : 2 stagiaires étudiants en psychologie.

*Bénévoles* : 1 psychomotricienne retraitée, 1 éducatrice jeunes enfants retraitée, 1 puéricultrice.

Enfin, il nous paraît important d'avoir une politique d'information en direction des parents, des professionnels, des municipalités qui soit en cohérence avec le cadre spécifique des lieux d'accueil enfants-parents.

Line Agreil, Accueillante

Illustration de Clotilde Perrin

# Droits de l'enfant : entre avancées et questionnements

À l'occasion de la Journée Internationale pour les Droits de l'Enfance, le Conseil Français des Associations pour les Droits des Enfants (Cofrade) a réalisé un état des lieux relatif au "droit et à l'intérêt supérieur de l'enfant". Il explore plusieurs domaines : la famille, l'éducation, la justice et la protection.

De nombreuses personnes et institutions qualifiées, ainsi que cinquante-cinq associations concernées par cette question, ont été mobilisées pour rédiger ce rapport<sup>1</sup>. Il vient à point nommé à un moment où, dans son discours introductif au colloque "Droits des Enfants International – France" qui se déroulait la veille du 20 Novembre 2005 à Paris, M. Philippe Bas, Ministre délégué à la sécurité sociale aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille, soulignait que "*L'enfance en danger, l'enfance maltraitée, l'enfance en détresse, ce sont aussi et avant tout des dizaines de milliers d'enfants qui subissent des violences physiques ou psychologiques dans leur milieu familial ou dans leur proche environnement*" et que, "*ce sont des enfants dont les parents se désintéressent, des enfants qui ne reçoivent pas de soins, d'éducation et d'amour*", dont "*certain en gardent de lourdes séquelles dans leur développement psychologique, intellectuel et social*". Le rapport du Cofrade ne se veut donc pas être un rapport de plus, mais un réel point d'appui pour l'action des associations, des élus, des professionnels de la petite enfance et des enfants eux-mêmes. Comme ce travail est complexe, le rapport s'est proposé de concentrer son état des lieux des droits de l'enfant en France dans plusieurs domaines précis : famille, éducation, justice et protection. Nous résumons ici les principales avancées de chacun d'eux et les difficultés subsistantes.

## La Famille

Dans le préambule de ce chapitre, le Cofrade tient à rappeler que "*la famille représente le socle de la société*" et qu'elle est "*un lieu d'enracinement de l'enfant à poser un certain nombre de repères vitaux (filiation, affection, hygiène de vie, intimité, apprentissages, valeurs, interdits fondamentaux)*". Ce rappel est important lorsque l'on sait que l'une des causes principales des souffrances d'enfants réside dans le désarroi, la défaillance et

souvent même l'indifférence des parents. Et dans ce domaine, les données fournies par le rapport constituent des révélateurs encore plus douloureux : deux millions d'enfants vivent dans des familles pauvres et cette pauvreté délète les liens sociaux et familiaux, freine l'accès à l'hygiène de vie et à la santé, et affecte le développement des aptitudes physiques, mentales et psychologiques des enfants ; les grossesses des adolescentes sont de l'ordre de 6000 par an et elles touchent davantage les mineures issues de milieux fragilisés ; les familles d'enfants porteurs de handicaps sont confrontées à des dépenses inabornables en termes de prix ; enfin, le sentiment de l'enfant n'est pas pris en compte lors de l'adoption, ce qui fait que 15 % des enfants adoptés en France se retrouvent placés dans des institutions.

Face à ce bilan, les préconisations du Cofrade sont nombreuses et nous ne retiendrons que celles qui nous paraissent, à certains égards, plus primordiales, comme, par exemple, celles de contribuer à un soutien à la parentalité pour les familles en situation difficile, d'inscrire la prévention de l'exclusion et la lutte contre la pauvreté des enfants comme un axe stratégique des politiques publiques et d'assurer l'accès des familles à des logements respectant la dignité, l'hygiène, la santé et la sécurité des enfants.

## L'Éducation

Le droit à l'éducation est un droit fondamental de l'homme. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie en société. Pourtant, souligne le rapport du Cofrade, en dépit de tous les engagements politiques, des dizaines de milliers d'enfants demeurent toujours exclus de l'égalité des chances dans l'enseignement, beaucoup en raison de la pauvreté. Rendre le droit à

l'éducation de base pour tous est ainsi l'un des plus grands défis de notre époque.

C'est dans cette perspective que se situent les Programmes de Réussite Educative (PRE) prévus par la loi de programmation pour la cohésion sociale, même si leur mise en place vient à peine d'être amorcée.

Sachant que la nouvelle loi veut que "tout enfant ou adolescent présentant un handicap soit inscrit dans l'école la plus proche de son domicile", le Cofrade pointe les limites de ce qu'il considère comme un vœu pieux en raison de l'insuffisance de moyens matériels et humains susceptibles de permettre une scolarisation des enfants handicapés dans l'école. Il fait également remarquer que la formulation même des droits éducatifs fait appel à des notions à connotation nettement subjective, comme, par exemple, celle d'épanouissement personnel ou de dignité humaine. Il est enfin trop évident que l'éducation des enfants n'est pas liée à la seule question scolaire : la famille joue ici un rôle central, unanimement reconnu aujourd'hui par les enseignants ; par ailleurs, et c'est un aspect nouveau, le monde des médias exerce sur la dynamique générale de l'éducation, une influence croissante.

Suivent alors de très nombreuses préconisations visant à améliorer la communication entre parents et enseignants, à favoriser l'accès des enfants à une culture plurielle en en facilitant l'accès aux parents qui, "*donnant un savoir être, sont les premiers passeurs*", à intégrer dans le projet de loi d'orientation de l'école de l'enseignement artistique et, de façon générale, de "*donner des chances à la démocratie culturelle*".

## La Justice

En pratique, ce sont majoritairement les enfants dont les parents divorcent, les enfants adoptés, les mineurs en danger et les mineurs délinquants qui entrent dans les tribunaux et/ou rencontrent des juges. Dans l'introduction de ce chapitre, le Cofrade souligne que si, en matière de

droits juridiques de l'enfant, la France a ratifié la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), des difficultés demeurent malgré des avancées législatives manifestes. C'est le cas notamment en ce qui concerne l'encadrement de la parole de l'enfant qui n'est entendue, dans une procédure qui le concerne, que lorsque le juge l'estime nécessaire ou lorsqu'il en fait expressément la demande. Néanmoins, si la parole de l'enfant doit trouver sa place dans toute procédure judiciaire, elle ne doit pas être "sacralisée" comme l'a dramatiquement illustrée pour ses victimes, la récente affaire d'Outreau. Le constat du Cofrade sur la situation des mineurs délinquants a cependant de quoi inquiéter. Leur nombre a pratiquement doublé au cours de ces dix dernières années, concernant en 2004, 81000 jeunes dont 6630 seront incarcérés dans des prisons souvent surpeuplées, et donc, dans des conditions d'incarcération et de promiscuité mineurs/majeurs particulièrement difficiles. Enfin, si la prise en charge juridique des mineurs délinquants français s'est très nettement améliorée, celle des mineurs étrangers isolés reste encore très problématique avec un recul des droits et la persistance de zones de non droit, comme leur maintien en zone d'attente internationale pour les demandeurs d'asile dans laquelle les lois de protection de l'enfance ne s'appliquent pas.

### Protection

C'est l'un des volets les plus importants de la CIDE qui est destiné à éviter aux enfants toutes les formes d'abus, de maltraitances, d'exploitations et de manipulations. La protection de l'enfance est donc nécessairement liée à la prévention qui permet d'identifier les risques et les dangers auxquels les enfants sont susceptibles d'être exposés. Le rapport du Cofrade liste à la fois les situations d'exclusion touchant directement ou indirectement les enfants et rappelle la loi du 15 mars 2004, encadrant le principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics. Il souligne également la dépossession de l'identité physique, psychique et émotionnelle de l'enfant élevé en milieu sectaire. Il fait enfin apparaître que la protection de l'enfance est d'abord familiale, reprenant en cela les propos tenus par M. Rosenczveig, président du Tribunal pour Enfants de Bobigny, lors des 5<sup>èmes</sup> rencontres nationales de l'ODAS<sup>2</sup> qui s'étaient tenues le 7 et 8 juillet 2005 à Marseille. Il accorde enfin une large place aux dispositifs mis en place par l'Etat et les collectivités locales dans le domaine sanitaire et social et, notamment, l'aide sociale à l'enfance et la protection maternelle infantile.

Dans ce chapitre, les très nombreuses préconisations du Cofrade plaident en faveur d'un meilleur repérage de l'enfance en danger, un accompagnement des familles en difficulté pour qu'elles soient restaurées dans leurs compétences et une formation

continue des professionnels à la problématique de la maltraitance infantile, encore trop insuffisamment enseignée.

En conclusion de son rapport, le Cofrade rappelle qu'en favorisant la réflexion sur l'enfance, les droits de l'enfant ont accentué la conscience que cette période spécifique de la vie avait besoin d'une protection spécifique. Il réitère la complexité de la tâche éducative et les difficultés de la "traversée scolaire" dues à des apprentissages trop éloignés des aspirations des jeunes. Il invite notre société à s'interroger sur sa foi en l'éducabilité de l'enfant ou sur une éducation fondée sur le mode répressif. Il fait aussi de la santé une place prépondérante dans la

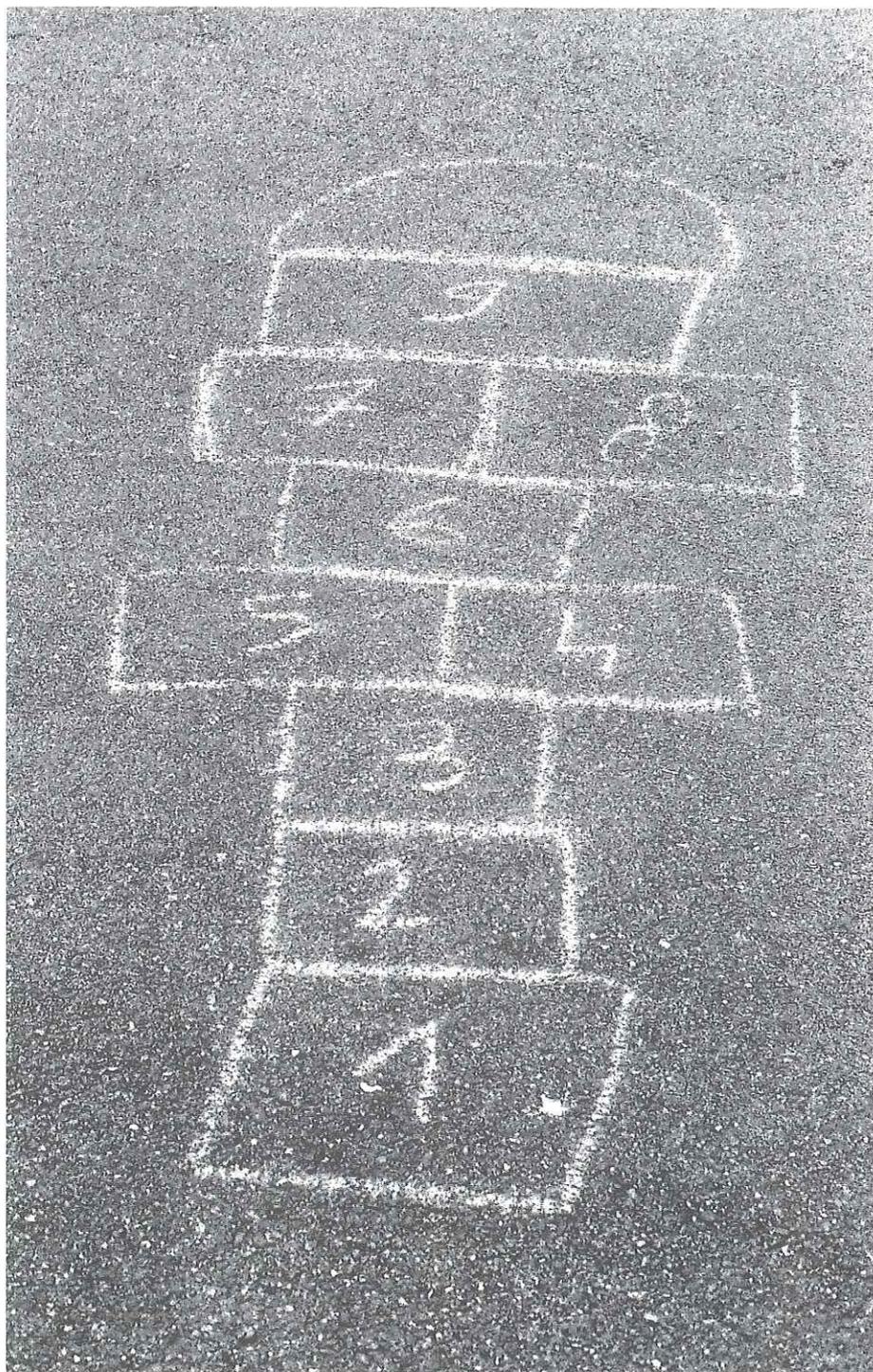
réflexion éducative. Il plaide enfin en faveur d'une prévention de l'enfance en danger qui doit s'adresser à tous ceux qui sont en contact régulier des enfants et qui contribuent, à un titre ou à un autre, à leur éducation, à leur bien être et à leur développement.

Synthèse du Rapport 2005 du Cofrade : Droits de l'Enfant... Peut mieux faire ! de Marc Haug, IPLS

Photo de Frédéric Perrin

### Notes

- 1 Rapport 2005 du Cofrade : Droits de l'Enfant... Peut mieux faire !
- 2 Observatoire national de l'Action Sociale décentralisée



# Les images contradictoires de l'enfant aujourd'hui

Gérard Neyrand

Le développement de la psychologie, les progrès de la médecine et l'influence des médias ont largement influencé les représentations que nous avons de l'enfant.

Le XX<sup>ème</sup> siècle est sans doute celui où se met véritablement en place un savoir sur l'enfance à travers le développement de ces corps de connaissances sur l'homme qui se constituent en *sciences humaines*. La préoccupation pour l'enfance que manifestait le développement de l'école maternelle<sup>1</sup> et la généralisation de l'école primaire laïque, rendue gratuite et obligatoire par les lois Ferry (1880), trouve à se systématiser dans l'étude psychologique du développement de l'enfant, avec les grands précurseurs que furent Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, mais c'est sans doute Freud qui a introduit la plus grande rupture dans les conceptions de l'enfance dès le début du siècle<sup>2</sup>. En effet, avec la psychanalyse il génère une double révolution dans la représentation que jusqu'alors on pouvait se faire de l'enfance : il met en évidence l'existence d'une sexualité infantile pré-génitale, et révèle en quoi au moment de l'enfance tout ce qui constituera le futur adulte est déjà mis en place. Il rompt en cela avec les conceptions antérieures du bébé comme "tube digestif" ne s'ouvrant que très progressivement à la conscience et à la vie psychique et affective, et de l'enfant comme "angelot" asexué que toute une tradition mystifie. *"Dans le monde médical et psychologique, on a longtemps pensé que le nouveau-né était un organisme vivant sur un mode végétatif, très primitif, et n'obéissant qu'à des réflexes. On disait que son système nerveux était rudimentaire, mal terminé et qu'il ne pouvait en aucun cas entrer en relation avec le monde ambiant, sinon sur le mode d'une passivité fondamentale. Il était bien évident, selon cette vision du bébé, que ce dernier n'avait pas de vie psychologique"*<sup>3</sup>.

Mais cette révolution dans l'appréhension savante de l'enfance ne vient véritablement faire rupture avec les représentations sociales dominantes de la petite enfance qu'après la Seconde Guerre Mondiale, à l'occasion du surgissement massif de

pathologies précoces chez les enfants séparés de leurs parents par la guerre. L'importance des troubles liés aux séparations d'avec les parents et le placement en institutions va en effet amener un psychanalyste, René Spitz, à désigner ces perturbations sous le terme d'hospitalisme, en les reliant aux carences affectives subies, notamment aux carences relationnelles avec celle qui à cette époque plus que jamais est considérée comme responsable de l'enfant : sa mère. La diffusion des idées psychanalytiques sur la petite enfance et l'enfance chez les pédopsychiatres et les pédiatres s'en trouve décuplée jusqu'à progressivement envahir tout le système social.

Cette idée de l'importance de la dimension affective dès la prime enfance constitue l'une des cinq grandes composantes de l'image contemporaine de l'enfance (l'enfant-sujet, le bébé performant, l'enfant à risque, l'enfant consommateur et l'enfant miroir). Image qui a été façonnée par la montée de l'individu et son autonomisation, la constitution de la psychologie en référence régulatrice de la vie privée, le développement de la consommation et des médias, et de l'importance croissante accordée à l'expressivité individuelle qui s'en est suivie, sans compter l'influence que vont avoir sur les représentations de l'enfant et de sa place dans la famille les progrès de la médecine et de la génétique.

## L'avènement de l'enfant-sujet

C'est dans la filiation de la reconnaissance de la vie psychique dès le plus jeune âge que le courant incarné par Françoise Dolto va s'inscrire en se prononçant pour *la cause des enfants*<sup>4</sup> et popularisant l'idée d'enfant-sujet. La médiatisation des thèses de Dolto permet au grand public de se forger une nouvelle image du jeune enfant. Il n'est plus ce petite être attendrissant dont on attend qu'il parle pour instaurer avec lui un dialogue, il est quelqu'un qui entend ce qu'on lui raconte et auquel il convient de *parler*

*vrai*. Ce qui pourra occasionner quelques incompréhensions cocasses entre grand-mères sûres de leurs expériences et jeunes mamans imprégnées de la nécessité de considérer le bébé comme une personne et commentant toutes leurs actions.

## La découverte des performances du bébé

Parallèlement, les travaux sur le développement et les apprentissages<sup>5</sup> vont mettre en évidence dès les années 80 les capacités jusqu'alors insoupçonnées du jeune enfant à apprendre. Capacités que le développement des discours de vulgarisation des savoirs sur la petite enfance, sur le modèle de la revue mère que constitue *Parents* (dont le premier numéro paraît en 1969) va permettre de faire connaître à une quantité croissante de parents. Son image s'en trouve encore quelques peu modifiée, non seulement le jeune enfant est pourvu d'une affectivité et d'une capacité relationnelle qu'il y a peu on ne soupçonnait pas, mais il apparaît beaucoup plus intelligent qu'on ne le pensait jusqu'alors. A tel point que, poussés par un mélange d'exaltation narcissique et d'anticipation angoissée des épreuves que va devoir traverser leur enfant pour s'insérer dans une société où le mérite se mesure de plus en plus à l'aune des savoirs acquis, un certain nombre de parents trop bien intentionnés vont avoir tendance à "gaver" toujours plus précocement leurs bébés d'une foule de connaissances de plus en plus complexes. Jusqu'à ce que celui-ci refuse tout nouvel apprentissage et réagisse à l'inverse de l'effet escompté.

## Une image repoussoir : l'enfant à risque

Mais c'est dans une troisième direction qu'il faut chercher une autre composante de l'image contemporaine de l'enfant, celle qu'a générée l'évolution de l'action sociale avec le nouvel éclairage porté sur l'enfance maltraitée et le retentissement que le sujet a pris dans les médias. Il ne s'agit plus tant de redresser l'enfant déviant, ou soigner

l'enfant perturbé, que d'identifier dans toutes les situations les modes de dysfonctionnement de la parentalité ou de la prise en charge institutionnelle, qui peuvent perturber l'enfant ou le mettre en danger. Les travaux récents sur la question insistent ainsi sur l'idée que désormais la notion de risque de maltraitance ne concerne plus seulement les enfants supposés en danger du fait de leurs conditions de vie et de leurs parcours malheureux, mais concerne potentiellement tous les enfants et rend d'emblée suspect chacun de ceux qui se trouvent à leur contact. "Notre vision de l'enfant, variable dans le temps mais sans cesse ambiguë, aboutit aujourd'hui, tout en l'instituant comme individu ayant des droits propres, à le penser globalement comme victime. Le pathos s'empare de l'imaginaire et vient aplanir la connaissance dynamique que nous avions acquise à son propos"<sup>6</sup>.

On est passé de l'enfant dangereux à l'enfant en danger, de la nécessité de lutter contre la déviance et la délinquance à celle de prévenir les risques dont tout enfant potentiellement est le support. Il ne s'agit plus à travers l'école pour tous de socialiser la famille à travers l'enfant comme au début du siècle<sup>7</sup>, de corriger ceux qui échappent à ce grand dessein de l'instruction publique, mais de chercher toujours plus avant dans l'enfance les défaillances éducatives qui ont présidé aux dérèglements des comportements enfantins. Le procès s'est inversé, la figure du pervers n'est plus celle, polymorphe de l'enfant, mais celle, répulsive, du pédophile. L'enseignement de Freud tend à se dissiper et l'on voit resurgir l'idée d'une innocence de l'enfance qui lui ôte toute responsabilité dans la construction mentale de sa propre expérience. La défense des Droits de l'enfant, si nécessaire et importante, risque alors de pousser à l'enfermer dans l'idée d'une passivité et d'une pureté de l'enfance qu'il s'agirait de protéger de l'adulte et de lui-même, en déniait la spécificité de l'âge enfantin, et plus particulièrement de la sexualité infantile. Prise de cette façon-là l'image de l'enfant-victime vient dénier celle de l'enfant-sujet.

### L'enfant consommateur

La question est d'autant plus délicate que d'autres modes de fonctionnement sociaux sont venus brouiller l'édification de cette nouvelle image de l'enfance. C'est

le cas de l'avènement d'une forme de société où le discours de la consommation médiatique grand nombre de nos représentations. Avec la fin de la guerre de l'entrée dans la période d'intense développement économique que l'on appellera *les trente glorieuses* va de pair non seulement avec l'augmentation continue du niveau de vie et l'accroissement de la consommation qui s'en suit, mais avec le développement des techniques et des discours marchands<sup>8</sup> parallèlement à celui des médias. L'enfant s'y trouve doublement impliqué, d'abord en tant que levier pour la consommation familiale, ensuite en tant que consommateur spécifique, donnant l'occasion du développement de tout un ensemble de stratégies marketing à son endroit et de tout un ensemble de discours médiatiques, notamment télévisuels, qui vont largement contribuer à sa socialisation et à la production de son image. L'enfant de la publicité, des dessins animés et des émissions pour la jeunesse est exemplairement un enfant *imaginaire*, positif, embelli et doté des attributs d'une toute-puissance qui contribue à entretenir l'idée d'un enfant-roi. Mais cette idée, pour s'opposer à l'image dramatique de l'enfant en danger, n'en est pas moins éloignée de celle de l'enfant-sujet, en ce qu'elle procède à la réification de l'enfant, le fait fonctionner comme l'objet d'un discours mythique.

Cette opposition complexe entre les images dérivées du discours psychologique de l'en-

fant-sujet d'une part, du bébé performant de l'autre, celle issue de l'action sociale et celle générée par la logique de la consommation marchande et des médias ne saurait pas complète si l'on n'y ajoutait l'impact des questionnements issus d'un autre champs de connaissance, celui de la biomédecine, et ses répercussions éthiques.

### L'enfant miroir du désir des adultes

Il n'est sans doute pas irréaliste de penser que le mythe de l'enfant parfait a été réactivé par les progrès de la biomédecine. "En effet, le narcissisme attaché à chaque grossesse a trouvé, avec la médicalisation du prénatal, à "substantialiser" ses appuis imaginaires dans le réel des gènes et du corps, que l'on peut désormais "dépister", "échographier", "tester", "sexer", "décoder". Ils seraient en train de se réinvestir dans le fantasme de déterminer l'enfant à naître : nous sommes devenus des consommateurs de bons gènes."<sup>9</sup>

En ce sens, les Procréations Médicalement Assistées viennent relayer la diffusion des techniques modernes de contraception pour entretenir l'illusion d'une entière planification possible des naissances dont serait maître chaque couple, si ce n'est chaque individu. Elles contribuent de plus avec les progrès de la génétique à entretenir l'idée d'une eugénique possible de la naissance débouchant sur le fantasme de la possibilité pour les parents d'atteindre à l'enfant parfait, celui d'un désir d'enfant dorénavant d'autant plus mythifié qu'il en est rendu aléatoire pour nombre d'individus déstabilisés par les mutations contemporaines des mœurs. L'image de l'enfant aujourd'hui apparaît ainsi d'autant plus contradictoire que ses différentes facettes s'originent et trouvent écho dans des champs différents. Tous ont cependant en commun de participer à une valorisation de l'enfant d'autant plus grande que celui-ci est devenu dans notre société un bien de plus en plus rare.

Gérard Neyrand, Sociologue

Illustration de Clotilde Perrin

### Notes

- 1 Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école*, Hachette, 1974 (1886)
- 2 Sigmund Freud, "Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans (le petit Hans)", 1909, in *Cinq psychanalyses*, PUF, 1954
- 3 Bertrand Cramer, "Ils nous entendent", in Geneviève Delais de Parseval et Jacqueline Bigeargeal (dirs.), *Autrement "Objectif bébé : une nouvelle science, la bébologie"*, Paris, 1987, p. 223
- 4 Françoise Dolto, *La cause des enfants*, Laffont, 1985
- 5 M. Glaumaud-Carré et M. Manuélian-Ravet (dirs.), *Le bébé et les apprentissages*, Paris, Syros, 1995
- 6 Laurence Gavarini et Françoise Petitot, *La fabrique de l'enfant maltraité*, Ramonville Saint-Agne, 1998
- 7 Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Minuit, 1977
- 8 Gérard Neyrand, "L'individu, la publicité et la différence des sexes", *Mana "Approches sociologiques de l'intime"*, Université de Caen, n° 3, 1997
- 9 Laurence Gavarini, *La passion de l'enfant*, Paris, Denoël, 2001, p. 332





Andrée Tabouret-Keller\* et Marie Nicole Rubio\*\*

\* Professeur de psychologie

\*\* Directrice de rédaction

DOSSIER

# Place à l'enfant handicapé !



Fin 1975, l'ONU promulgue une *Déclaration des droits des personnes handicapées* selon laquelle l'expression "handicapé désigne toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle et sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales". Le terme sert à désigner une inégalité naturelle, la définition fixe une différence par désavantage, elle apparaît comme normative, plutôt que descriptive, socio-culturelle plutôt que psycho-physiologique, et ne prescrit qu'un seul but : égaliser toutes les chances<sup>1</sup>. La reconnaissance des droits de la personne handicapée n'est qu'un point de départ, encore faut-il fournir à cette personne, les moyens indispensables pour mener une "vie normale" dans le monde social "tel qu'il est". L'inadaptation appelle compensation au nom de l'égalité de droits entre les hommes.

Au cours des trente années qui nous séparent de la *Déclaration*, et à cause des difficultés de sa mise en application, il est apparu de manière évidente que le moment juridique de la *Déclaration* appelait son propre dépassement : la reconnaissance des droits ne suffit pas à mener une politique d'insertion. Avec quelles orientations et qui doit t-elle viser ?

En 2000, une nouvelle *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) voit le jour ; elle couvre en effet tous les aspects de la santé humaine et certaines composantes du bien-être qui relèvent de la santé. D'où un malentendu

largement répandu qui consiste à penser que la CIF ne concerne que les personnes handicapées alors qu'en fait elle concerne tout un chacun. La défense du droit des handicapés est devenue une formule politique : tous participent à la même course. [On lira l'article de Christian Rossignol pour un commentaire plus approfondi].

Devant les confusions, voire les manipulations que l'interprétation de ces textes peut susciter, *Le Furet* a pris les décisions éditoriales suivantes. Il convient de faire paraître un dossier sur la question du handicap parce qu'elle est liée au thème de l'intégration qui oriente les réflexions du *Furet* ; il convient aussi de limiter le propos du dossier : le handicap moteur reçoit la priorité ; il apparaît, de plus, que lister toutes les situations de handicap n'offre en soi aucun intérêt et qu'une perspective transversale et globale permet des contributions diversifiées.

Le dossier qui est présenté rend compte de ces choix, il donne la parole à des acteurs qui parlent en leur nom et au nom de leur expérience, c'est pourquoi tant les malaises inhérents au travail avec les enfants handicapés que la manière de les surmonter trouvent ici à s'exprimer.

#### Note

<sup>1</sup> L'article encadré *Handicap*, signé de Cécile Neil et Alain Rey, nous a fourni les principaux éléments de cette présentation (*Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, La société dictionnaire Le Robert, 2005, tome II, p. 1542 à 1544).

# Altérations corporelles, dysfonctionnements et handicaps

## Pour une clarification de l'usage des concepts

Christian Rossignol



Le 21 mai 2001, l'Assemblée Mondiale de la Santé a adopté la seconde édition de sa "Classification internationale des altérations, invalidités et handicaps" qui s'intitule désormais "Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé"<sup>2</sup>. En 2002, un groupe de travail de l'O.M.S. a entrepris le développement d'une version adaptée aux "enfants et aux jeunes" prévue pour 2006.

Cette "adoption" est intervenue au terme de plus de 25 ans d'un laborieux et chaotique travail politique effectué par l'O.M.S. à la recherche d'un consensus sur une terminologie internationale, interculturelle et multi usages.

Les premiers projets de classification internationale, au début des années 70, ont été soutenus par l'espoir que le succès du monde médical à construire et à imposer l'usage d'un vocabulaire médical relativement bien défini, grâce à la "Classification internationale des maladies" (C.I.M.), pourrait être étendu à des phénomènes jusqu'alors considérés comme ne relevant pas spécifiquement du domaine médical et à des expériences moins clairement définies regroupées sous le vocable de "conséquences de maladie".

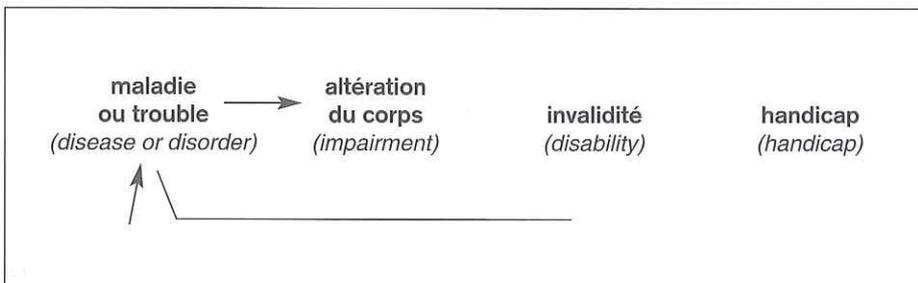
Suite à une proposition française de classification des altérations corporelles et de leurs conséquences sur le plan fonctionnel et sur le plan social, l'O.M.S. a confié à un consultant, le Dr Philip Wood le soin d'élaborer un projet compatible avec les principes qui sous-tendent la Classification Internationale des Maladies.

Le Dr Wood dit avoir découvert à cette l'occasion que les difficultés provenaient principalement de la confusion qui régnait au sujet des concepts de base et qu'une classification unique, conforme aux principes taxinomiques de la classification des maladies n'était pas possible. Il estime que les "altérations corporelles" (impairments) pourraient être intégrées dans une classification de type C.I.M., alors que les "handi-

caps" ne pourraient l'être qu'au prix de compromis arbitraires.

En 1975, après avoir examiné la proposition de Wood<sup>3</sup>, l'O.M.S. en a recommandé la publication à titre d'essai et, prenant en compte cette recommandation l'Assemblée Mondiale de la Santé, a approuvé en 1976 le principe de la publication à titre expérimental d'une classification des "Impairments and handicaps", distincte de la Classification Internationale des Maladies.

Les distinctions qui figurent dans ce projet sont connues sous l'appellation de "Modèle de Wood". Elles reposent sur l'articulation de 4 concepts représentés par le schéma suivant :



Dans ce "modèle" initial :

– "Impairment", que nous traduisons par "altération", désigne l'altération d'une structure organique, la perte d'un membre ou la détérioration de certains tissus.

– "Disability", que nous traduisons par "invalidité", désigne la restriction d'une capacité à réaliser certains actes. Par exemple, une limitation de l'amplitude de mouvement du genou ou de la hanche.

– "Handicap", désigne les difficultés qu'est susceptible de rencontrer un individu dans sa vie sociale ou personnelle du fait d'une altération corporelle ou d'une invalidité. L'importance de ces difficultés étant, fonction de la situation particulière, matérielle, familiale et sociale, dans laquelle il se trouve. Par exemple, l'importance des difficultés rencontrées par une personne a mobili-

té réduite seront fonction de l'accessibilité de son immeuble et du degré d'adaptation de son logement.

Ce premier "modèle", en dépit de ses insuffisances, constituait une base utilisable pour l'élaboration d'une structure conceptuelle orientée vers la recherche de réponses efficaces aux problèmes rencontrés par des populations relativement bien définies. Mais son destin devait être différent.

Dès lors que l'O.M.S. a pris en main le devenir de cette classification, l'éventail des applications envisagées a rapidement dépassé le cadre limité des préoccupations de Wood, elles concernent désormais la planification des services de santé, l'admini-

stration et l'élaboration des politiques sociales. Son devenir ne s'inscrit plus dans une démarche de recherche scientifique mais dans une démarche plus politique, soumise au poids des corporatismes et à des considérations économiques.

Le texte publié quatre ans plus tard par l'O.M.S., sous le titre "International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease"<sup>4</sup>, comporte des modifications substantielles par rapport au projet initial. Bien que Wood ait participé à son élaboration et que la préface affirme lui devoir "l'essentiel de sa conception", il ne correspond que partiellement à son projet.

A titre d'exemple, les troubles "fonctionnels", autrement dits les dysfonction-

ments qui ne sont pas dus à des lésions organiques et qui, à ce titre, étaient précédemment classés parmi les invalidités (*disabilités*) sont désormais classés parmi les altérations corporelles (*impairments*). La classification des invalidités a, par ailleurs, été profondément modifiée. Le rédacteur s'en explique :

*"Il a été nécessaire de faire subir certaines modifications aux définitions incluses dans une version préliminaire de ce manuel. [...]*

*les limitations fonctionnelles étaient considérées comme des invalidités, alors qu'elles ont maintenant été assimilées aux altérations corporelles ; cette modification aide à résoudre des problèmes de frontières qui, à l'origine, manquaient de clarté".*

Les "problèmes de frontières" dont il s'agit ici ne renvoient pas à des délimitations de concepts. Il s'agit en fait d'établir des frontières entre des champs professionnels et des spécialités médicales. Cette hypothèse est confirmée quelques pages plus loin :

*"Il est envisagé de faire correspondre les codes des altérations corporelles, des invalidités et des handicaps respectivement aux services médicaux, de rééducation et d'aide sociale".*

La démarche qui sous tend ces modifications n'est pas une démarche scientifique qui vise à délimiter des concepts opératoires mais une démarche politique qui a pour objectif une répartition des clientèles.

Les différences entre le projet initial de Wood et celui de l'O.M.S. concernent deux points essentiels : la nature de la démarche, et l'importance à accorder à la détermination sociale du handicap.

*"Mon intérêt réel [écrit Wood] était tourné vers la recherche d'une plus grande compréhension de la nature du handicap, tel qu'il est vécu en conséquence de la maladie chronique, et vers l'encouragement donné individuellement aux professionnels de la santé, aux décideurs des politiques sociales et aux politiques, pour qu'ils assimilent la détermination sociale du handicap. A l'évidence, en opérant dans le champ de la santé et sous l'égide de l'O.M.S., ce dernier effort devait être quelque peu clandestin".*

Wood, en effet, considérait que la dimension spécifique du handicap ne relève ni de la médecine, ni des médecins.

Il a donc été écarté des travaux et les ver-

sions suivantes diffusées par l'O.M.S. ne mentionnent plus son nom, ni dans l'introduction, ni même dans la partie qui retrace brièvement l'histoire de cette classification. Huit ans plus tard, en 1988, une traduction française de ce texte est publiée par le Centre collaborateur français de l'O.M.S. sous le titre curieusement modifié de "Clas-

fications médicales, la recherche de l'exactitude y cède le pas à un souci de tordre le texte dans le sens de ce que les professionnels français pensent être leur intérêt. Elle comporte des omissions, des ajouts, des modifications intentionnelles et des erreurs<sup>5</sup>. Elle a été, à ce titre, sévèrement critiquée.

La nécessaire "révision" de cette "classification" a donc débuté au début des années 90 et s'est mondialisée à partir de 1993. En juin 1997, l'O.M.S. diffusait une première version (-1) du projet destinée à être soumise à une série de tests. Les nombreuses critiques que suscita ce texte<sup>6</sup> conduiront l'O.M.S. à proposer une version -2 également soumise à des tests. Mais, loin d'apaiser les critiques, celle-ci a eu pour effet de révéler, derrière ce qui, dans une première version, pouvait encore apparaître comme des maladresses ou les inévitables imperfections d'un texte de travail, des problèmes de fond, non résolus, voire des vices réchibitoires<sup>7</sup>. Ce qui s'est passé ensuite relève d'un processus bien connu. Après une longue période d'écoute et de négociations au cours de laquelle il est pris grand soin de tenter de concilier les intérêts en cause, il devient patent que les objectifs initiaux ne pourront être atteints. Le projet avait mobilisé tant d'énergies aboutit à un test imprécis, polysémique, voire incompréhensible à qui n'a pas suivi de près les péripéties de son élaboration.

A l'approche de la date limite et afin de faire aboutir le projet coûte que coûte. La solution retenue sera une sorte de fuite en avant : l'affirmation, à grand renfort de publicité, que la perfection est atteinte et que l'outil est désormais "opérationnel". Mais les faits sont têtus et la version dite "pré-finale", diffusée en octobre 2000, ne résout pas les problèmes soulevés<sup>8</sup>. Elle sera adoptée en l'état, sans avoir été soumise à des tests de validation.

C'est ainsi, qu'initialement prévu pour "fournir une base scientifique pour la compréhension et l'étude des états fonctionnels associés aux problèmes de

santé" le projet de l'O.M.S. a, de ce point de vue, échoué. Il n'en poursuit pas moins sa carrière politique, mais, même chez des praticiens qui ont longtemps apporté un soutien actif à cette démarche, le doute a fini par s'installer<sup>9</sup>.



sification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies". En fait, il s'agit plus d'une adaptation que d'une véritable traduction. Largement soumise à l'influence des lob-

De fait, ce que tente de réaliser la C.I.F. ne relève plus d'une démarche scientifique mais d'une démarche normative orientée vers la recherche d'un consensus entre différentes branches professionnelles et différents courants de pensée, une tentative d'unifier un vocabulaire, défendre des intérêts catégoriels, contrôler un secteur d'activité.

La C.I.F. n'est pas destinée à enregistrer des faits mais des jugements portés sur la conformité de la conduite d'une personne à des normes souvent implicites. Les rédacteurs de la C.I.F. le reconnaissent d'ailleurs jusque et y compris en ce qui concerne les "altérations organiques". Ils écrivent (page 12) :

"Les altérations représentent une déviation par rapport à certaines normes généralement acceptées de l'état biomédical du corps et de ses fonctions. La définition de leurs composantes est d'abord en charge de ceux qui sont qualifiés pour juger le fonctionnement physique et mental en fonction de ces normes".

Autrement dit les membres du corps médical. Dans une démarche politique, l'objectif n'est pas de parvenir à un consensus sur des concepts univoques. C'est pourquoi nombre de catégories de la C.I.F. enregistrent des inférences et des jugements portés sur des personnes plutôt que des faits observables. Les termes qui désignent les catégories ne sont pas définis de façon précise et la multiplicité de leurs usages laisse délibérément aux utilisateurs, traducteurs et exégètes une grande liberté d'appréciation. Le consensus était à ce prix.

Une telle démarche est contestable dès lors qu'elle prétend que les normes qu'elle entend promouvoir reposeraient sur un fondement "biologique" ou "scientifique" et qu'elles auraient, de ce fait, une valeur universelle.

#### Pour une délimitation des concepts

Une démarche scientifique se fonde sur des observations reproductibles et la construction de systèmes conceptuels destinés à l'enregistrement et à l'analyse de faits relativement univoques. La C.I.F. n'a manifestement pas été conçue pour cela. Devrions-nous pour autant renoncer à construire une structure conceptuelle utilisable dans recherche de réponses à des questions clairement formulées ?

Le "modèle de Wood" évoqué au début de cet article pourrait servir de base à une telle entreprise.

Il conviendrait pour cela d'établir d'abord des distinctions claires entre :

1° - les **altérations organiques**, observables dès lors qu'elles sont effectivement attestées et non simplement inférées ou supposées en vertu d'une croyance ou d'un intérêt catégoriel.

2° - les **dysfonctionnements** physiques, physiologiques, psychologiques ou autres sont également des données observables et dans certains cas mesurables.

3° - les **handicaps**, autrement dit les difficultés particulières que rencontre un individu dans sa vie sociale ou personnelle, en rapport avec une altération corporelle ou d'une invalidité. Difficultés dont l'importance est, relative à la situation particulière, matérielle, familiale et sociale, dans laquelle il se trouve.

Des distinctions bien établies entre altérations, dysfonctionnements et handicaps permettent d'envisager divers types de relations entre ces trois catégories de phénomènes.



Outre le schéma envisagé par Wood dans lequel une altération est à l'origine d'un dysfonctionnement qui entraîne à son tour un handicap. D'autres types de relations peuvent être envisagées.

Ainsi, une altération organique (une cicatrice sur le visage par exemple) peut n'entraîner aucun dysfonctionnement mais constituer néanmoins un handicap pour une jeune femme exerçant une profession d'hôtesse d'accueil. En revanche, la même cicatrice peut n'entraîner aucun préjudice particulier chez un sous-officier des commandos de marine. De même un handicap peut être la cause et non la conséquence d'un dysfonctionnement voire d'une altération organique. C'est le cas lorsque la situation dans laquelle se trouve une personne entraîne un dysfonctionnement voire une altération organique. (Par exemple un poste de travail inadapté associé à des conditions de vie dégradée qui ne permettent pas une récupération suffisante).

Il conviendra enfin de noter qu'une éventuelle classification de ces divers phénomènes ne peut faire appel à un principe unique et imposera le recours à des modèles formels différents adaptés à la description de chaque type de phénomène. Le modèle de la classification hiérarchique pourrait être adapté à une classification des altérations organiques. Une description des dysfonctionnements supposerait, en premier lieu, que puisse être établie une distinction claire entre les mécanismes biologiques d'une part et les processus sémiotiques<sup>10</sup> de l'autre. Une classification des handicaps, selon un modèle hiérarchique est en revanche impossible. Elle supposerait que puissent être classés ensemble des genres naturels, (des variables environnementales), des genres artificiels (des maisons ou des immeubles), des prédicats possibles (être le père de, le fils de, le mari de), des fonctions possibles (parentales, politiques, professionnelles ...), des normes positives etc. Une telle tentative ne peut aboutir.

Il conviendrait donc : soit de se rendre à l'évidence du fait que, d'un point de vue scientifique, une classification des handicaps ne présente pas d'intérêt, soit de conserver cette ambition mais en renonçant au modèle hiérarchique au profit d'un modèle formel plus souple et moins contraignant ; une sorte de *rhizome*, un réseau incomplet de relations et d'arbres partiels comportant des ouvertures nécessaires à la prise en compte de connaissances nouvelles. Mais il s'agit là d'une démarche différente de celle qui nous est proposée par l'O.M.S.

Christian Rossignol, Chargé de recherche au C.N.R.S., Laboratoire Parole et Langage, UMR n° 6057  
Email : christian.rossignol@lpl.univ-aix.fr

Illustration de Clotilde Perrin

#### Notes

1 "International classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, a manual of classification relating to the consequences of disease"

2 "International Classification of Functioning, Disability and Health" dont l'acronyme sera ICF (CIF en espagnol et en français). La traduction française étant souvent éloignée du texte original, les extraits cités ont été traduits par l'auteur

3 WOOD, P.-H.-N., "Classification of Impairments and handicaps" O.M.S. 1975, (texte non publié)

4 "Classification internationale des altérations, invalidités et handicaps. Un manuel de classification relatif aux conséquences de maladie"

5 Cf. : ROSSIGNOL, C., (1999), *Inadaptation, Handicap, Invalidation ? Histoire et étude critique des notions, de la terminologie et des pratiques dans le champ professionnel de l'Éducation spéciale*. Thèse de Doctorat d'État, Université Louis Pasteur - Strasbourg 1, Lille, Éditions du Septentrion, Chapitre VI, pp. 307-316. Internet : <http://www.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/1292.pdf>

6 Cf. : ROSSIGNOL, C., et LOSTE-BERDOT, J., *ICIDH-2 : avant projet B-1 Evaluation linguistique et analyse textuelle*. (Rapport d'expertise réalisé à la demande du centre collaborateur français de l'Organisation Mondiale de la Santé), Paris, C.T.N.E.R.H.I., juillet 1998, <http://www.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/836.pdf>

7 ROSSIGNOL, C., *ICIDH-2 : projet Beta-2, analyse textuelle conceptuelle et formelle*, Paris, CTNERHI, 2000, 60 p. La version Beta-2 est le dernier texte à avoir fait l'objet de tests systématiques et à avoir été soumis à une analyse sérieuse

8 Cf. ROSSIGNOL, C., *ICIDH-2 : projet Beta-2, analyse textuelle conceptuelle et formelle*, Paris, CTNERHI, 2000, 60 p. Internet : <http://www.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/1087.pdf> La version Beta-2 est le dernier texte à avoir fait l'objet de tests systématiques et à avoir été soumis à une analyse sérieuse. Cf. également : ROSSIGNOL, C., La "Classification internationale du fonctionnement", démarche normative et alibi scientifique. *Gérontologie et société*, vol. Ages et handicaps, no. 110. 2004, p. 29-46. Internet : <http://www.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/1838.pdf>

9 Cf. CHAPIREAU, F., *Mort ou renaissance d'une classification*. In *Classification internationale des handicaps et santé mentale*. Paris, Editions CTNERHI - GFEP 2001 pp. 21-51

10 Les processus impliqués dans la production et l'interprétation de signes

# Semblable et dissemblable

Simone Korff-Sausse



Perspectives sur l'intégration des enfants handicapés en milieu ordinaire

Dans une perspective historique, l'intégration des personnes handicapées ne s'effectue pas de manière spontanée dans les sociétés traditionnelles, contrairement aux idées reçues. Les travaux de H.J. Stiker<sup>1</sup> montrent que l'intégration des personnes handicapées est liée historiquement à l'évolution de la perception de l'altérité, et en particulier une "mutation anthropologique", très bien décrite par l'historien Marcel Gauchet et la psychiatre Gladys Swain<sup>2</sup>, qui instaure une relation de réciprocité permettant de se penser soi-même comme un autre et l'autre pas fondamentalement étranger à soi-même. Dans le domaine de l'enfance, il a également fallu un changement profond du rapport à l'enfant infirme ou déficient, pour qu'on commence à envisager qu'il puisse être intégré dans le groupe social. Malgré ce mouvement historique et la volonté affichée de réduire les exclusions et de promouvoir l'intégration, bien des obstacles s'y opposent et nous observons tous les jours des situations difficiles, voire dramatiques pour les enfants et les familles. Des enfants refusés ou rejetés, la pénurie des places et des moyens, mais aussi les mentalités qui ne changent pas, les lourdeurs administratives qui cachent des réticences plus profondes. Autant de situations de fait qui contredisent les positions de principe. A regarder ce qui se fait, en comparaison avec ce que disent les textes, le bilan de l'intégration du très jeune enfant avec un handicap apparaît parfois décevant. Beaucoup de parents n'osent même pas demander une inscription, redoutant un échec supplémentaire ou convaincus que cet enfant "pas comme les autres" ne peut avoir de place nulle part. Parfois les intégrations réalisées sont serties de telles restrictions ou rencontrent de telles difficultés qu'on peut s'interroger sur leur valeur ; on parlerait plutôt de fausses intégrations.

## Une image qui dérange

Quelles sont les raisons qui permettent d'expliquer de tels décalages ? Notre expérience nous fait penser qu'il s'agit essentiellement de la peur. L'enfant handicapé, marqué par une inquiétante étrangeté, renvoie une image comme dans un miroir brisé<sup>3</sup>, dans lequel nous risquons de reconnaître une part de nous-mêmes que nous n'admettons pas, voire qui nous fait horreur.

Mais que veut dire intégrer ? On accepte ce mot comme une évidence, mais c'est une fausse évidence. D'après la définition des dictionnaires, le mot intégration peut revêtir plusieurs sens, dont se dégage une signification générale : intégrer une personne consiste à l'assimiler dans un tissu social dont elle ne fait pas partie, c'est-à-dire la faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante. Si l'on veut intégrer un individu dans un tissu social, c'est qu'il est étranger à ce milieu. La personne

handicapée est donc un étranger à la société, dans laquelle on souhaite l'intégrer. La place qu'il faut lui aménager est à conquérir ; elle ne s'impose pas naturellement. L'enfant handicapé serait exilé du monde des non-handicapés, dont la définition semble aller de soi. C'est en somme une définition directement productrice d'une forme d'exclusion. Ainsi, la volonté d'intégrer implique paradoxalement le risque d'exclure.

## Des pratiques qui tendent à isoler l'enfant

Habituellement, l'intégration est pratiquée de manière individuelle, c'est-à-dire qu'elle consiste à accueillir un seul enfant handicapé dans un groupe d'enfants normaux. Une recherche sur l'intégration de l'enfant handicapé en crèche et en maternelle<sup>4</sup>, il y a une vingtaine d'années, mettait en évidence la solitude de l'enfant handicapé intégré dans un groupe. Dans ces situa-



tions, l'enfant ne rencontre aucun enfant comme lui. Lorsqu'il est atteint d'un handicap léger, il est obligé de faire "comme si" : comme s'il était pareil aux enfants bien-portants. Mais les difficultés liées à son handicap le contraignent à faire un effort permanent et épuisant pour tenter de réduire les décalages qui ne sont pas reconnus. S'il s'agit d'un handicap plus grave, l'enfant sera considéré comme radicalement différent. C'est une situation lourde à porter : tout seul, "pas comme les autres", il devient le support exclusif des projections des adultes, absorbant alors tous les fantasmes relatifs à l'anormalité, l'étrangeté, la mort. De cette expérience, on peut tirer quelques conséquences et quelques principes quant à l'intégration. L'enfant handicapé doit pouvoir rencontrer à la fois des enfants "normaux" et être au contact d'enfants porteurs d'une anomalie, comme lui, car tout enfant a besoin de rencontrer des enfants qui lui ressemblent.

### Des expériences alternatives

A la suite de cette recherche et ces réflexions, on a créé des structures d'accueil de la petite enfance qui innovent sur la question de l'intégration<sup>5</sup>. Par exemple, une halte garderie parisienne, la Maison Dagobert<sup>6</sup>, et un jardin d'enfants, l'Ecole Gulliver, accueillent un tiers d'enfants handicapés parmi les enfants du quartier. Ces structures visent 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'accueil des enfants, en s'appuyant sur l'objectif d'accueillir tous les enfants, quels qu'ils soient.

Cette forme innovante de l'intégration de l'enfant handicapé est à distinguer des formes d'intégration pratiquées habituellement, qui consistent à accueillir un enfant handicapé unique dans une collectivité pour enfants normaux. La perspective est renversée. Le regard porté sur l'enfant différent n'est pas le même dans ce type d'institutions. De plus, le regard que se portent, les uns sur les autres, les enfants bien portants et les enfants marqués par une anomalie, est source d'échanges et d'interactions enrichissantes pour les uns comme pour les autres. Les observations montrent que, contrairement à ce que l'on pourrait craindre, les enfants handicapés s'attachent moins à leur différence et s'identifient plus facilement aux autres enfants, lorsqu'ils sont plusieurs dans un groupe à être marqués par une différence.

### Faisons un rêve

Il ne s'agit pas de minimiser les obstacles à franchir pour accueillir ces enfants dans les structures de la petite enfance : problèmes de personnel, d'effectifs, de locaux, de formation, qui se posent inévitablement lorsqu'un enfant demande plus de temps et plus d'attention qu'un autre. Il ne

s'agit pas non plus de remettre en question la nécessité des établissements spécialisés, dans lesquels les enfants trouvent une pédagogie adaptée à leurs troubles et un accueil individualisé. Il ne s'agit pas enfin de nier les limites de l'intégration des enfants handicapés dans les collectivités, qui peuvent souvent être de fausses intégrations, où sous couvert d'être parmi les autres, l'enfant handicapé est en permanence en situation d'échec.

Mais tout en étant différent, c'est à dire moins capable de faire les acquisitions ou de participer à toutes les activités pédagogiques, ne peut-on envisager l'intégration des enfants handicapés dans les collectivités selon d'autres critères que ceux de la compétitivité et de la performance ? C'est une vision utopique, car au sein d'un système éducatif de plus en plus élitiste, dans un système médical où s'accroît la programmation des bébés, face à un système social compétitif où chaque enfant est porteur des aspirations de parents angoissés, quelle place est réservée à un enfant si peu conforme aux attentes et si éloigné de l'idéal de santé, d'intelligence, de sociabilité, de précocité, d'autonomie et de réussite que véhiculent massivement les médias ?

### Des effets de rencontres

A partir du moment où un certain nombre d'enfants handicapés sont accueillis au sein d'un groupe d'enfants normaux, le regard porté sur l'enfant différent n'est plus le même. Rencontrer des pareils et des différents : n'est-ce pas là le véritable sens du mot intégration ? Pas l'un ou l'autre. Mais l'un et l'autre. L'enfant bien portant verra des enfants handicapés. L'enfant handicapé rencontrera des enfants normaux, mais aussi des enfants handicapés comme lui, ou encore, des enfants atteints d'une autre anomalie que la sienne. La multiplicité des images identificatoires lui permettra d'évaluer, de mesurer et de cerner - mais aussi de relativiser - sa propre particularité.

Quant aux autres enfants qui fréquentent ces lieux et qui sont donc confrontés quotidiennement au handicap, à la différence, à l'anormalité, comment réagissent-ils ? Les tout-petits ne semblent pas faire attention aux enfants handicapés, mais dès dix-huit mois les enfants remarquent la différence et y sont même très sensibles. Les réactions sont très variables, selon les personnalités : il y a ceux qui surprotègent, ceux qui agressent, ceux qui ignorent, ceux qui posent des questions, ceux qui recherchent le contact ou ceux qui se détournent. Mais les réactions varient aussi beaucoup en fonction de l'attitude des adultes et de l'ambiance du groupe. Le facteur qui paraît ici déterminant est le rapport qui existe entre le groupe en tant qu'institution et la question du handicap, au sens du mythe

fondateur qui est à l'origine de toute institution selon E. Enriquez<sup>7</sup>. Dans ces lieux où l'anormalité d'un enfant n'est pas vécue comme une situation exceptionnelle, mais comme un fait qui est inscrit depuis le départ dans le fonctionnement de l'institution, les enfants auront eux aussi une attitude beaucoup moins angoissée. Ce qui est intéressant c'est qu'ils transportent cette attitude dans les autres lieux et les autres situations de leur vie, comme en témoignent ces paroles d'enfants. Murielle, qui va à la maternelle après avoir fréquenté la Maison Dagobert, demande : "mais où ils sont ceux qui ne marchent pas ?" Thomas, qui voit un vieux monsieur dans la rue avec une canne dit : "hein, maman, il va bientôt marcher tout seul, le monsieur, comme Emilie". Peut-on déceler là des signes d'une plus grande tolérance chez des enfants qui ont moins peur des différentes formes d'anormalité, dès lors qu'ils ont eu l'habitude de les voir très jeunes ?

Simone Korff-Sausse, Psychanalyste et maître de conférence à l'UFR de Sciences Humaines Cliniques, Université Diderot, Paris 7  
Membre de la Société Psychanalytique de Paris.

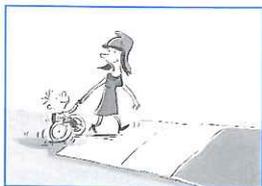
Photo de l'équipe de la Maison Dagobert et de l'Ecole Gulliver

### Notes

- 1 Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris
- 2 Gauchet M et Swain G, (1980), *La pratique de l'esprit humain*, Gallimard
- 3 Sausse S. (1996b), *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris, Calmann-Lévy
- 4 *Intégration du jeune enfant handicapé en crèche et en maternelle*, Publications du C.T.N.E.R.H.I., 1981
- 5 Herrou C. et Korff-Sausse S. (1999b), *Intégration collective des jeunes enfants handicapés, Semblables et différents*, Toulouse, Erès
- 6 La halte-garderie "Maison Dagobert", 30 rue Erard, 75012 Paris
- 7 Enriquez E. (1991), *Le sujet humain : de la clôture identitaire à l'ouverture au monde, L'inconscient et la science*, Dunod, p.37-63.

# La Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle

Valeria Tosi



L'Association *Turbulences* innove dans son approche de la place des personnes handicapées : l'utopie a de l'avenir.

L'Association *Turbulences* est née en 1989 de la volonté de parents d'enfants lourdement handicapés, fatigués d'être culpabilisés.

Avec le soutien de Michel Creton qui parraine cette association depuis sa création, ils ont obtenu du Président de la République François Mitterrand de pouvoir ouvrir une Maison expérimentale pour mettre en application l'amendement à la Loi de 1975 ("Amendement Creton") qui prévoyait le mélange des âges dans les structures pour handicapés. Le but était que les handicapés croissant en âge ne soient pas pure-

ment et simplement mis à la porte au lendemain de leur 20<sup>ème</sup> anniversaire.

La Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle, bâtiment conçu par l'architecte Nicolas Normier, a vu le jour en 1995 à Saint-Dié-des-Vosges où la municipalité a fait don d'un terrain de 6500 m<sup>2</sup> en plein centre-ville.

*Il s'agit d'"offrir à chaque personne humaine une vie qui vaille la peine d'être vécue",* explique Marie Pierret, Présidente fondatrice de l'Association *Turbulences*.

La Maison ne se limite pas à une solution

d'accueil et de soins qui réduirait la personne à son handicap. Grâce à un Projet Educatif Individuel (P.E.I.), on aide le résident à découvrir et exploiter toutes ses potentialités afin d'atteindre son degré maximal d'autonomie (physique, relationnelle, affective).

C'est comme ça, seulement, qu'il pourra accéder à la dignité.

Pour atteindre ce but, *Turbulences* a imposé un principe fondamental au sein de la structure : le droit des handicapés à l'éducation et à la culture. "L'instruction est le besoin de



Balnéothérapie. Photo de Joël Robine, AFP

tous" poursuit Marie Pierret, "un enfant handicapé ne cesse pas d'être un enfant".

### Turbulences au cœur de la ville

L'objectif principal du projet est le brassage des populations quels que soient leurs origines, leurs âges, leurs handicaps ou leur normalité. La localisation de la Maison au cœur de la ville fait partie d'un projet urbain spécifique qui refuse toute *ghettoisation*. Les résidents et leurs accompagnateurs (parents, amis, bénévoles, voisins du quartier...) sont libres de sortir quand ils veulent pour aller au cinéma, voir une pièce de théâtre, faire une

promenade, des achats... ou pour participer aux ateliers de cuisine et aux activités de la ferme pédagogique.

### Le Projet Educatif

"Tous sont imprégnés du projet pédagogique" explique Alberto Szwarczer, chargé de l'urbanité, "les éducateurs, l'équipe paramédicale, les parents et même les bénévoles". Cette démarche veut démontrer que seule une éducation réfléchie et structurée permet de faire suffisamment progresser les personnes handicapées et

sur une plus grande autonomie du résident. Pour y parvenir et mettre en place des exercices adaptés, une évaluation individuelle réalisée par différents spécialistes (médecins, éducateurs, psychologues...), détermine avec précision un niveau de développement. Cela permet aux éducateurs de créer une grille de travail où apparaissent des exercices proposés quotidiennement avec des objectifs précis à atteindre.

L'architecture même de la Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle fait partie intégrante du projet éducatif. L'ensemble de toute la structure, le jardin y compris, est un lieu de stimulation sensorielle et cognitive au service des 40 handicapés. Il souligne la cohérence entre l'espace, le programme et le projet pédagogique.

Ainsi, les galeries de liaison entre les deux bâtiments et la serre sont peu chauffées, même en hiver, afin de donner la possibilité aux enfants autistes ou malvoyants de prendre conscience de l'espace qui les entoure et des changements de locaux. Il s'agit de lutter contre l'homogénéisation d'un espace hospitalier qui offrirait une chaleur constante mais porterait le risque de voir certains résidents vivre en lieu clos 6 ou 8 mois de l'année : se couvrir, se dévêtir est une façon d'appréhender l'espace.

De l'extérieur la structure se présente comme un grand bateau qui "flotte sur les vagues" des *Turbulences* qui caractérisent la vie de ses habitants.

Une haie, de 1,30 m de hauteur maximum, afin de laisser le regard pénétrer dans la résidence, borde la façade Sud de la Maison. La diversité des végétaux la composant (charmilles, hêtres et lauriers), permet autant de "fenêtres" différentes pour comprendre *Turbulences*. L'implantation de la piscine, en proue du bâtiment, séparée du trottoir par un simple massif bleu, écran face à la ville, se présente comme une invitation adressée au quartier à pénétrer d'une façon agréable dans la Maison : les grandes baies vitrées libres de rideaux permettent la vue des handicapés dans leurs conditions les plus favorables ; ils sont là, dans l'eau bleue, comme tout le monde, il ne font plus peur.



promouvoir leur intégration dans la vie de tous les jours.

Le projet prévoit deux éducateurs pour cinq à six résidents, afin que le travail soit ciblé et efficace. En effet, le P.E.I. contient plusieurs objectifs à atteindre (meilleure motricité, développement de la communication verbale et/ou non verbale) dont l'essentiel repose

promouvoir leur intégration dans la vie de tous les jours.

Le principe est d'éviter l'isolement, le

promouvoir leur intégration dans la vie de tous les jours.

Le projet prévoit deux éducateurs pour cinq à six résidents, afin que le travail soit ciblé et efficace. En effet, le P.E.I. contient plusieurs objectifs à atteindre (meilleure motricité, développement de la communication verbale et/ou non verbale) dont l'essentiel repose

*"Il faut savoir donner une âme à chaque lieu. L'architecture ne vaut que par les effets qu'elle produit et par les idées qu'elle sous-tend. Celle de la Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle a été conçue en même temps que le projet éducatif. Les deux sont indissociables et veulent donner aux autistes et aux polyhandicapés toutes les chances pour aller au maximum de leurs possibilités. L'espace et la lumière donnés ici aux handicapés doivent être maîtrisés pour que la Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle ne soit pas seulement une belle maison. C'est toute la difficulté du travail éducatif mis en place, auquel le bâtiment veut contribuer".*

Nicolas Normier, architecte



Défilé de printemps, St Dié, 2005

## CARTE D'IDENTITÉ

### Résidents

- Nombre : 40 (18 enfants et adolescents, 10 adultes)<sup>1</sup>
- Tranche d'âge : 7- 40 ans
- Pathologies : autistes et polyhandicapés
- Niveau : handicap moyen et sévère

### Mode de prise en charge

- Internat et semi internat
- Souplesse d'accueil en fonction des besoins des résidents et des parents
- Personnel : 63,5 équivalents temps plein
- 3 cadres
- Equipe éducative : 25,3 personnes (éducateurs spécialisés, moniteurs-éducateurs de jeunes enfants, éducateurs sportifs, aides médico-psychologiques, auxiliaires de puériculture)
- Equipe paramédicale : 16,7 personnes (kinésithérapeutes, ergothérapeute, orthophoniste, psychomotriciennes, infirmières, aides-soignantes, assistante sociale, médecin de réadaptation fonctionnelle, orthoptiste)
- Equipe administrative et services généraux : 18,5 personnes
- Parents et bénévoles

### Locaux

- Bâtiment de jour : 6 salles de classe, piscine, solarium, salle de kiné, de psychomotricité et d'ergothérapie, alvéoles pour travail sur le son et la lumière, damier musical. Cuisine sur place. 7<sup>ème</sup> classe réservée à l'accueil d'enfants de classes normales ou de visiteurs (séminaires...)
- Bâtiment de nuit : 40 lits répartis en chambres individuelles ou à 2, ateliers de travaux manuels ouverts aux associations et particuliers
- Jardins (épices, fleurs, jardin-potager individuels...) et serres (tempérée et tropicale)

### La création d'une Nouvelle Maison

Après 10 ans d'expérience et de succès, Jean-Marc Dollet, Président de *Turbulences* depuis 1995, signale la nécessité de construire à Saint-Dié une deuxième maison "afin que le maintien des adultes ne "bouche" pas l'accueil de nouveaux jeunes". La Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle, a un agrément d'accueil de 15 adultes et 25 enfants, mais aujourd'hui la tendance s'inverse : les enfants d'hier ont grandi, et de nombreuses demandes d'accueil d'enfants handicapés doivent être refusées par manque de places.

*Turbulences* envisage la création d'un établissement d'une capacité d'accueil de 40 adultes, étendue à 60 dans les cinq ans, qui seule permettra de redonner à la Maison du XXI<sup>ème</sup> siècle sa vocation d'origine en direction des enfants et des jeunes adultes. Il s'agit de donner à ces enfants devenus adultes une nouvelle orientation dans une structure mieux adaptée à leurs besoins. Le projet prévoit un environnement assez vaste, avec des ateliers, des jardins et des structures pour relier la nouvelle maison à la ville, comme une piscine découverte ou encore l'organisation d'un marché hebdomadaire.

L'association annonce d'ailleurs que, lorsque cette Nouvelle Maison pour adultes lourdement handicapés aura vu le jour, il faudra aussi mettre en place un projet de Maison de Retraite. "C'est en effet tout l'enjeu du débat actuel sur l'exigence d'un statut pour les Handicapés" explique Jean-Marc Dollet "Leur destinée ne peut être laissée à l'appréciation de Commissions locales, voire régionales : il faut leur donner un statut qui leur reconnaisse des droits. Droit à l'éducation sans conditions et tout au long de leur vie, droit au logement dans des conditions décentes, droit à la culture, droit à la beauté, droit à des ressources, etc...". Et, après cela, droit à une retraite dans des établissements spécialisés selon leurs nécessités.

Valeria Tosi, Pédagogue

Photos de la maison du XXI<sup>ème</sup> siècle

#### Note

<sup>1</sup> Aujourd'hui cette proportion adultes/ enfants s'est inversée, d'où la nécessité d'une Nouvelle Maison pour adultes.

# Du monstre à l'enfant

Olivier Rachid Grim



Aujourd'hui comme hier, l'appartenance à l'humanité est un caractère qui ne semble pas donné d'emblée au petit d'homme. Qu'advient-il de lui lorsque sa naissance est oblitérée par un handicap ?

Je vous invite à un voyage spatio-temporel entre notre époque et l'antiquité classique. Dans l'espace imparti, il s'agira d'un aller-retour éclair à la rencontre de nous-mêmes, via une figure particulière de l'altérité dans ce qu'elle peut engendrer en nous de peur, d'angoisse ou d'effroi. Pour effectuer ce voyage, la notion de handicap, acquis récent dans l'histoire de l'Occident, s'avère être un véhicule aux capacités limitées : figure historique de l'infirmité, pour reprendre la formule d'Henri-Jacques Stiker, elle a vu le jour au début du siècle dernier, pour culminer en Europe pendant la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle ! Nous lui préférons le concept d'infirmité, jamais technicisé, relativement neutre historiquement et socialement. Dans toutes les époques, il permet, de ce fait, les allers et retours, évitant ainsi l'ornière de l'anachronisme. Même s'il insiste plus sur la faiblesse ou la pathologie d'ordre physique, il a l'avantage, pour mon propos, de faire état de la monstruosité.

## Timothée et le désir de mort

Timothée est répandu sur sa mère, engoncée dans les chauffeuses de la salle d'attente, le regard inquiet et scrutateur, elle contient de ses mains son fils pourtant immobile. La rencontre est difficile, le malaise instantané. Sa tête volumineuse, couronnée d'un cheveu blanc, rare et hirsute, est posée sur un corps fluet, qui paraît désarticulé et sans vie. La disproportion est grotesque, tragique, la disgrâce criante. La blancheur quasi translucide de sa peau accentue le sentiment de répulsion qu'il m'inspire et souligne, chez lui, un regard fixe et absent, au-dessus d'une bouche entr'ouverte sur une langue rose violacée que l'on devine débordante et flasque, d'où moutonne, aux commissures des lèvres, une salive en bulles ramassées. C'est à peine si sa poitrine se soulève au rythme d'une respiration difficile qui alimen-

te un rôle à peine audible et pourtant envahissant dès qu'il est perçu.

Un triple mouvement m'emporte, d'abord fuir du regard, telle Aphrodite se détournant de Priape son fils nouvellement né. Pourtant, nos regards finissent par se croiser et, pendant cette fraction de seconde, l'absence fait place à l'inquiétude. Puis battre en retraite, car c'est un combat perdu d'avance, où l'on voudrait remonter le temps pour effacer la rencontre et chercher désespérément un ailleurs. Enfin vient le double langage : sourire, dire bonjour, ouvrir les bras, accueillir, être professionnel, et dans le même temps sentir son cœur frémir d'horreur, et la nausée gagner. L'angoisse m'étreint à chaque rencontre, cet enfant pleure instantanément dès le premier contact et sa plainte insupportable vrille l'âme pendant tout le temps de la confrontation. La nausée ne cesse de grandir, jusqu'au jour où, de guerre lasse, il me vomit dessus à longs jets jaune moutarde comme le ferait un caméléon qui, de sa langue interminable, attrape l'insecte pour le dévorer. Je suis l'insecte, englué tant au propre qu'au figuré. Une forte odeur âcre et acide m'enveloppe, mes vêtements colent, ils sont humides et froids, mes mouvements se raidissent, ma main se fait lourde, j'ai envie de crier, de le secouer, de le battre, de l'étouffer. Je voudrais qu'il meure ! A ce propos, c'est un survivant. Né en état de mort apparente par césarienne au terme de 41 semaines, de parents jeunes dont c'est le premier enfant, il restera en néonatalogie un mois. La réanimation, au dire des parents, fut longue et acharnée : "Nous, on ne voulait pas, mais maintenant, il est là". Et pour être là, il est bien là, avec un syndrome dysmorphique lié à une trisomie 18 à mosaïque, associée à une hypotonie globale majeure, un retard de développement psychomoteur important et une surdité sévère. Et toujours ce dégoût... Il

a, en d'autres termes, une "polymalfoutoise", de ce néologisme rustique que nous utilisons parfois entre nous dans ce qui nous sert de salle de garde, lorsque l'horreur paraît trop grande, le destin de certains trop lourd, la condition humaine d'un seul coup incertaine et précaire, et qu'il faut bien finir par en rire pour se protéger.

## Echos dans l'univers fantastique

Cette apparence physique hors normes trouve un écho dans des représentations récurrentes qui peuplent l'univers fantastique. Beaucoup d'extra-terrestres sont représentés avec des traits similaires, qu'il s'agisse des créatures amicales de Steven Spielberg dans *Rencontre du troisième type*<sup>1</sup> et *E.T.*<sup>2</sup> ou de celles plus inquiétantes, de Tim Burton dans *Mars Attack*<sup>3</sup>, ou encore de celles qui sévissent dans les séries cultes de télévision, comme *X-Files*, aux frontières du réel. Tous ces monstres venus d'ailleurs ont généralement la taille d'un jeune enfant au corps frêle, souvent nu, surmonté d'une grosse tête au faciès anthropomorphe, plus ou moins dysmorphique. De Timothé à E.T, d'une vision à l'autre, surgit un chapelet de questions : pourquoi représente-t-on de façon aussi récurrente les extra-terrestres comme des fœtus trop tôt sortis du ventre maternel ? Pourquoi ont-ils l'apparence d'une tardive interruption thérapeutique de grossesse, ou encore celle d'un enfant sous-alimenté proche de la mort ? [...]

Du même coup, l'horreur que m'inspire Timothée et la fascination qu'exerce sur moi la science-fiction s'éclairent d'un "nouveau jour". Moi qui suis rescapé des aiguilles meurtrières des "faiseuses d'ange" de l'après-guerre, je comprends mon intérêt pour les monstres et les infirmes, moi dont la mère finira par accepter sa maternité au bout de quatre tentatives consécutives d'avortement et qui vivra le

reste de sa grossesse avec la hantise de mettre au monde un enfant infirme, un extra-terrestre. Et mon dégoût s'estompe...

C'est à partir de ce moment-là que je peux vraiment travailler avec cet enfant.

C'est à partir de ce moment-là qu'il cesse de pleurer et d'avoir le regard apeuré d'un animal pris au piège. C'est à partir de ce moment-là que je commence à le considérer comme un être humain, c'est-à-dire de prendre en compte "qu'avant" cette crise cathartique, il n'avait pas de statut à mes yeux. Il était, certes, une espèce d'entité vivante, mais en tout cas pas humaine, et surtout il était *quelque chose* qui ne devait pas être là. Je m'en étonne dans un après-coup<sup>4</sup> et suis gêné d'avoir de telles pensées. Ce qui m'apparaissait comme évident et allant de soi ne l'est, en fait, pas : derrière l'apparence des "bons sentiments", le statut d'être humain n'est pas donné d'emblée. Dans le rapport à l'autre, c'est une conquête qui se fait de part et d'autre. A ce titre, la clinique de l'enfant infirme ou malade mental m'a montré, au fil des années, que les sentiments et les émotions qui m'assaillent n'étaient, bien souvent, au-delà des inévitables et nécessaires résonances avec ma propre histoire, que le pâle reflet de ce que pouvaient ressentir les parents. Ces parents qui viennent, en moyenne deux fois par semaine, déposer sur le sol de ma salle de travail, outre leur enfant, une grande part de leurs souffrances. [...]

### Éléments d'une anthropogénèse

Nous voyons, d'ores et déjà, que beaucoup d'éléments centrés sur la manière d'accueillir sont essentiels à l'anthropogénèse de l'enfant et qu'ils s'organisent autour de son dépôt sur le sol. Quelles valeurs plus profondes donner à ce geste, aux pratiques qui s'y rattachent dans un lieu qui se veut thérapeutique ? Ne permettent-elles pas de répondre à une question angoissante, d'autant plus angoissante qu'elle est ou reste inconsciente : cet enfant est-il de même nature que nous ? A ce titre, l'Histoire de l'humanité peut-elle nous en apprendre quelque chose ?

### Déposer

Nicole Belmont rappelle que l'antiquité grecque et romaine connaît trois modalités de dépôts de l'enfant sur le sol<sup>5</sup>. Ces trois modalités, qu'elle articule fort élégamment selon trois plans : réel, symbolique, imaginaire<sup>6</sup>, et les travaux de van Gennep sur les rites de passage<sup>7</sup>, expriment des attitudes à la fois individuelles et collectives face à l'enfant nouvellement né.

La première est celle du rejet de l'enfant de l'espace familial et son exclusion radicale du groupe social. Très étudiée par Marie Delcourt, elle s'exprime au travers de l'*exposi-*

*tion* par l'Etat, désignée par le terme technique d'*apothésis*. Une série de trois lois grecques et romaines ordonnait aux parents d'exposer leurs enfants décréés anormaux.

*"Ces enfants étaient mis dans un lieu spécial, non fréquenté, peut-être inconnu, éloigné de la ville, ou encore jetés dans l'eau courante. Ils doivent disparaître [...]. Tout se passe comme si ces enfants étaient des êtres maudits et maléfiques dont il faut se débarrasser en toute hâte..."<sup>8</sup>.*

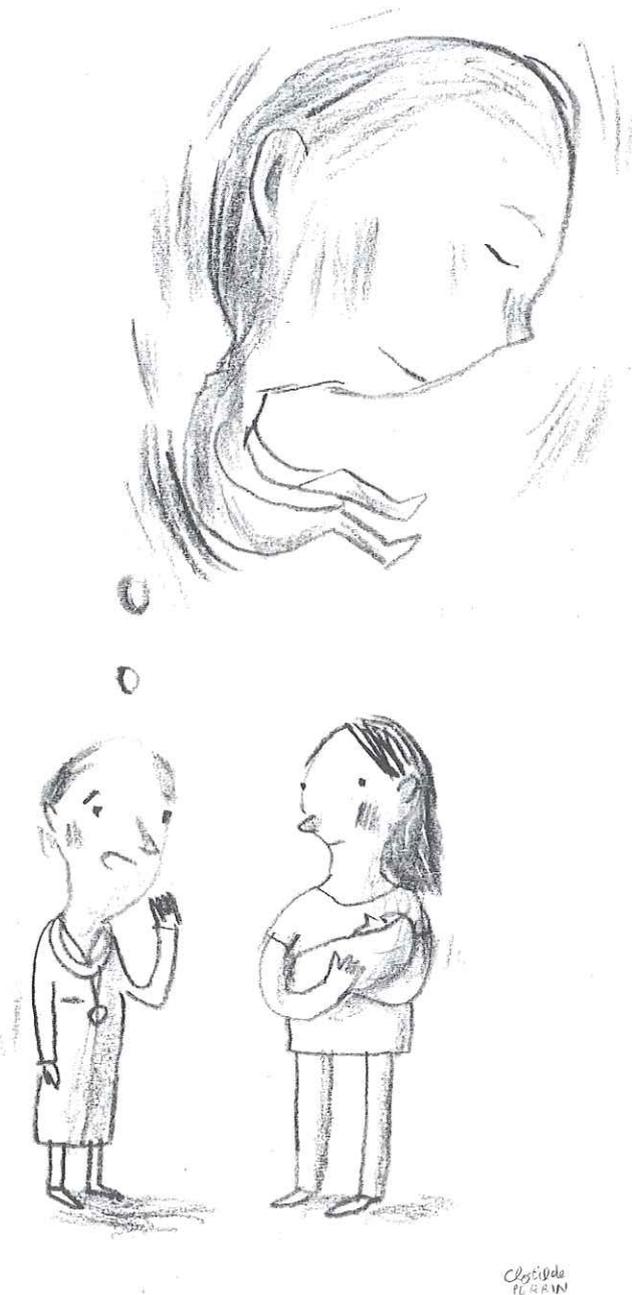
Cette modalité, qui relève de l'ordre de l'imaginaire, se trouve conservée sous forme mythique, par exemple avec la légende d'Œdipe : modèle de dépôt au fil des eaux.

La seconde attitude, que l'on peut qualifier d'intermédiaire, se révèle au travers de l'exposition par les parents ou *ekthésis*, cette dernière relevant de causes sociales (fille-

mère, progénitures trop abondantes, etc.). L'enfant est exclu de l'espace domestique mais on souhaite qu'il survive : il est vêtu et protégé dans une corbeille ou un récipient en terre et déposé dans un lieu public dans l'espoir d'y être recueilli. Difficile, dans cette pratique relevant du réel, de ne pas penser à des formes contemporaines d'*ekthésis* comme celles qui consistent à déposer les nouveau-nés sur les marches des édifices publics où les naissances déclarées sous "X".

La troisième attitude, à l'inverse des deux précédentes, s'exprime dans un rite d'intégration dans l'espace domestique et à la lignée paternelle. Il s'agit chez les Grecs des Amphidromies, et chez les Romains du rituel de légitimation des nouveau-nés mâles.

*"L'enfant est déposé sur le sol de la maison, près du foyer [...]. Dans le rituel romain, la sage-femme prenait le nouveau-né "encore*



rouge de sang de la mère" et le déposait à terre. Par ce geste on se proposait d'exciter les cris de l'enfant par le contact avec la terre<sup>9</sup>.

### Reconnaître

Nous voyons bien qu'au-delà des aspects médicaux – qui sont les accents toniques de notre modernité et sont, de ce point de vue, comme un écran de fumée qui vient masquer reconnaissance et légitimation – il s'agit bien de répondre toujours aux mêmes questions : cet enfant est-il de l'ordre humain ? Est-il apte à une anthropogénèse ?

Nicole Belmont interprète le dépôt de l'enfant sur le sol comme un *rituel de marge*, faisant référence ici aux travaux d'Arnold van Gennep sur les rites de passage. A quelle logique répondent-ils ?

"La vie individuelle, quel que soit le type de société, consiste à passer successivement d'un âge à un autre et d'une occupation à une autre. Là où les âges sont séparés et aussi les occupations, ce passage s'accompagne d'actes spéciaux"<sup>10</sup>.

Il s'agit donc de faire passer l'individu "d'une situation à une autre et d'un monde (cosmique ou social) à un autre"<sup>11</sup>. A croiser le discours des auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyés jusqu'à présent, c'est comme si les nouveau-nés arrivaient d'un monde vers lequel repartent les "nouveau-morts". Univers inconnu, potentiellement dangereux, dont il faut se prémunir de possibles effets néfastes ou létaux dans le monde des vivants par toute une série de procédures protectrices et habilitatrices<sup>12</sup>.

Les rites de passage se décomposent en trois catégories secondaires : les rites de séparation (préliminaires), les rites de marge (liminaires), les rites d'agrégation (post liminaires). "C'est un schéma heuristique et méthodologique, qui permet d'appliquer un ordre dans la forêt vierge des faits ethnographiques"<sup>13</sup>. La section cérémonielle du cordon ombilical est un rituel de séparation. Le dépôt sur le sol, un rituel de marge. La nomination de l'enfant, un rituel d'agrégation. Appliquons le schéma des rites de passage aux Amphidromies et au rituel romain de légitimation. La sage-femme est en quelque sorte un "passeur". Elle se tient à la "porte", communication entre le monde d'avant la vie et celui des humains. Elle aidera l'enfant à se séparer de son milieu antérieur : première séquence du rite de passage. Le nouveau-né est ensuite temporairement exposé au sol dans l'intention de vérifier son appartenance à l'humanité, c'est un moment d'évaluation : séquence de marge. S'il satisfait aux critères de "l'examen", il est relevé et pris dans les bras : séquence d'agrégation.

### Conclusion

Aider un jeune enfant infirme sur le plan psychomoteur sous-entend une stratégie thérapeutique qui s'appuie sur ce que,

dans notre jargon, nous appelons les "niveaux d'évolution motrice"<sup>14</sup>, où il s'agit de passer de la position horizontale à la position verticale. Si la séquence motrice est plus détaillée, il n'en reste pas moins que le *pater familias* romain, au même titre que son homologue grec, exécute un geste analogue sous-tendu par une volonté similaire. Il soulève l'enfant placé en position horizontale, pour l'amener dans l'axe de son propre corps. "La naissance "naturelle" de l'enfant se fait dans l'horizontalité, la naissance "sociale" dans la verticalité [...]. Il est frappant de constater que la posture verticale de l'homme, éminemment naturelle, soit cependant chargée d'un sens culturel"<sup>15</sup>. Avec la paléontologie humaine, nous savons que l'acquisition de la position verticale a constitué une étape capitale dans le processus d'homínisation<sup>16</sup>, produisant des corrélations entre le développement de l'encéphale au plan anatomique et neuropsychique, la libération des membres antérieurs, le développement de la préhension, le rapport main-face et l'acquisition du langage.

Si l'on considère les Amphidromies et le rituel d'intégration romain, pour ne citer que ces exemples, et les techniques neuro ou psycho-motrices mises au service de l'autonomisation de l'enfant, il s'agit, à chaque fois, de l'intégration d'un enfant nouveau-né dans la société par un rite ou une pratique "qui répète symboliquement l'accession à l'humanité et à ses traits les plus essentiels : la verticalité, la préhension grâce aux membres antérieurs, le langage, tout ceci supposant du même coup l'établissement de la vie sociale"<sup>17</sup>. Symbolisme phylogénétique où le "thérapeute de tapis" tentera, avec sa technique et ce qu'il dit, d'aider l'enfant infirme à forger lui-même les outils de son anthropogénèse.

Olivier Rachid Grim, Anthropologue

Extraits tirés de "Du monstre à l'enfant, éléments d'anthropogénèse : le dépôt sur le sol", in *Une nouvelle approche de la différence*, Editions Médecine & Hygiène, Coll. CMS, 2001

Illustration de Clotilde Perrin

### Notes

1 *Rencontre du troisième type*, 1997, © Columbia. Réalisation : Steven Spielberg. Production : Julia et Michaël Phillips

2 *E.T.*, 1982 © Universal, Réalisation et Production : Steven Spielberg

3 *Mars Attack*, 1996 © Warner Bros, Réalisation : Tim Burton. Production : Tim Burton et Larry Franco

4 Notion récurrente dans l'appareil conceptuel freudien qui n'a pas fait l'objet d'une définition précise ou d'une théorie d'ensemble. Elle se rapporte à la temporalité et à la causalité psychique : il s'agit pour le sujet de remanier dans un *après-coup* les événements passés, ce qui leur confère un sens, une efficacité ou un pouvoir pathogène. Il s'agit d'un travail d'élaboration, d'un véritable "travail de mémoire", selon l'expression de Freud (1895, p.129)

5 Voir Belmont, 1980

6 Imaginaire, symbolique et réel sont à prendre dans leur sens immédiat et non pas dans celui donné par Jacques Lacan dans le cadre de sa théorie. L'imaginaire désigne l'ensemble des produits de l'imagination, dont les mythes sont une partie. Le symbolique désigne le domaine des faits naturels ou objets qui évoquent, par leur forme ou leur nature, une association d'idées avec quelque chose d'abstrait ou d'absent, dont les rituels sont des représentants. Le réel désigne ce qui existe effectivement.

7 Voir van Gennep, 1909

8 Delcourt, 1938, p.36

9 Belmont, 1980, p.34

10 Van Gennep, 1909, p.3

11 Ibid

12 Le nouveau-né pris en "flagrant délit de défaut de conformité" porte sur lui et en lui, tel un représentant de commerce indésirable, les traces de cet univers énigmatique et inquiétant – étrangement inquiétant. Condensation fantasmatique de l'au-delà, des espaces internes et intersidéraux. Voilà qui expliquerait, pour une part, pourquoi le sexe féminin est parfois perçu comme étant si effrayant. Il est comme une "porte" sur ce monde terrifiant, dont le ventre maternel est l'antichambre d'où peut sortir un monstre aussi inattendu que dangereux. Lorsqu'il apprend la naissance de son fils anormal, le héros d'*Une affaire personnelle* de Kenzaburo Oé exprime bien cette idée : "J'ai peur de ces recoins où ce bébé monstrueux s'est formé. Quand je l'ai vu, avec sa tête couverte de pansements, j'ai pensé à Apollinaire, sur un champ de bataille. Cette bataille, il l'a menée tout seul, dans un lieu obscur que je n'ai jamais vu [...]. Et j'ai peur d'envoyer mon sexe sur ce champ de bataille" (1964, p.93)

13 Belmont, 1974, p.75

14 "La neuromotricité est l'aptitude qu'a l'enfant à organiser sa motricité et à relier les différentes positions entre elles. Cette aptitude est sous la dépendance du système nerveux central. Les différentes positions sont appelées les niveaux d'évolutions motrices. Les principaux sont : couché sur le dos, couché sur le ventre, la position assise, la position dite "en petit lapin" (à genoux assis sur les talons), à quatre pattes, à genoux dressés, en chevalier (un genou et un pied au sol), debout avec appui, debout sans appui, marche" (Lévy, 1991, p.68-69)

15 Belmont, 1973, p. 86-87

16 Nous avons la marche bipède à l'*homo erectus* (l'homme debout). Apparu il y a 1,8 millions d'années, il est le deuxième représentant de la famille humaine, après l'*homo habilis*. Nous lui devons également la découverte du feu et l'invention des "bifaces", premiers outils taillés

17 Belmont, 1973, p. 88

# Oser être mère

René Frydman



Handicap moteur et maternité

Attendre un enfant, donner chair à un amour. Voilà un rêve partagé par nombre de femmes et d'hommes. Les femmes handicapées motrices n'échappent pas à ces aspirations.

Est-ce une maternité ordinaire ou extraordinaire ?

Comment conjuguer la maternité et le handicap, se sentir en conformité avec le corps médical et inversement faire que celui-ci soit réceptif ? Comment rendre accessible le lieu d'accouchement, revoir la hauteur des tables d'examen et les chambres de maternité (toilettes et douches intégrées).

En général, il n'y a pas de raison de surmédicaliser les grossesses des femmes ayant une pathologie motrice. Il faut l'accepter, et mettre en place une équipe pluridisciplinaire au cas par cas.

Peu de sages-femmes ont l'expérience de l'accompagnement de femmes handicapées motrices aussi, doivent-elles comprendre comment chacune se débrouille avec son handicap (blessures médullaires, spina bifida, infirmité motrice cérébrale, poliomyélite, sclérose en plaques, petites tailles, polyarthrite rhumatoïde, maladies neuromusculaires).

L'accouchement par les voies naturelles est privilégié quand il n'y a pas de contre-indication. La césarienne n'est donc pas systématique. L'utérus est un muscle fort ce qui n'a rien à voir avec une éventuelle faiblesse de la ceinture abdominale ou de troubles sensitifs. Les contractions utérines sont autonomes et automatiques ; elles échappent aux commandes volontaires. Si l'effort d'expulsion est déficient, une aide médicale à l'extraction de l'enfant (ventouses ou forceps) peut être proposée.

L'allaitement est un choix personnel, sous réserve de contre-indications (médicaments, fatigue). Les soins à l'enfant seront appris pendant le séjour à la maternité.

*"Votre enfant est né. Vous avez accompli votre rôle de donneuse de vie. Vous naissez à votre maternité. Vous voilà devenue mère et votre conjoint père. C'est bientôt le retour à la maison, votre quotidien va être bouleversé. Les femmes privées de leurs capacités physiques ont besoin d'aide. Certaines mères peuvent être conduites à abandonner leur rôle au profit du tiers qu'elle juge plus compétent.*

*Il y a mille et une manières d'être mère. Si les aidants doivent s'en tenir à leur rôle, les mères ne doivent pas renoncer à les diriger et à les guider. Les problèmes d'organisa-*

*tion maternelle se résolvent toujours avec un peu d'astuce. Que l'on soit en fauteuil ou avec des cannes, on est toujours en mesure de tenir son rôle : la voix berce, lit des histoires, la main caresse, les bras câlinent. Les enfants savent l'intérêt qu'on leur porte et ils s'adaptent au handicap".*

René Frydman Professeur des universités, praticien hospitalier

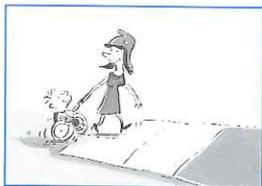
Photo de Frédéric Perrin

Extrait de *Oser être mère : maternité et handicap moteur*. Mission Handicaps : Delphine Siegrist, APHP Ed. Doin 2003



# Aller à l'école comme les autres

Bruno Egron



La scolarisation des enfants handicapés représente un enjeu de taille pour la société, car elle détermine leur intégration dans la vie sociale et la reconnaissance de leurs différences. Elle nécessite cependant un accompagnement éducatif et thérapeutique adapté.

Scolariser tous les enfants handicapés est une exigence récente dans l'histoire de l'éducation en France. Exclue des grandes lois Ferry créant en 1882 et 1883 l'école publique, laïque et obligatoire, pris en charge par les institutions caritatives, les familles puis le secteur médico-éducatif, les enfants handicapés se sont vus reconnaître par l'Education Nationale comme un public d'enfants scolarisables à partir de 1975, avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, que suivra la politique d'intégration scolaire.

Longtemps mise très timidement en place, l'intégration scolaire a brusquement décollé à partir de 1999 (plan handiscol) avec une volonté politique forte et surtout des moyens humains (les auxiliaires de vie scolaire et les Emplois vie scolaire récents) et matériels (financement de matériels pédagogiques palliatifs au handicap).

Cependant, les critiques sur l'attitude de l'Education Nationale quant à l'orientation et l'accueil des élèves handicapés étaient fortes, en particulier de la part des familles et de leurs associations : orientations privilégiées en établissements spécialisés plutôt que recherche d'une solution en milieu ordinaire, scolarisation soumise au bon vouloir des enseignants ou des équipes, manque d'enseignants spécialisés... Leur pression, renforcée par les orientations européennes en matière de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers<sup>1</sup> a accentué la demande faite au corps social (égalité des chances, compensation du handicap, accessibilité généralisée...) et à l'école en particulier (accessibilité des bâtiments et des apprentissages, droit commun à la scolarisation, aides humaines si nécessaire, adaptation des épreuves aux examens...). Le 11 février 2005, le Parlement et le sénat votent la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Son champ d'application est large, nous nous intéresserons à ses incidences sur la scolarisation des 3-6 ans.

## L'école maternelle en première ligne

Egalité des droits et des chances se traduit par le droit, pour tout élève, d'être inscrit dans son établissement de référence (école du secteur ou école privée si les parents le désirent), et la possibilité d'y être accueilli à partir de 3 ans (la scolarisation n'est pas obligatoire avant 6 ans, mais l'accueil de l'élève si la famille le désire est une obligation pour l'école).

Inscription n'est pas scolarisation, l'enfant peut être scolarisé, c'est-à-dire accueilli dans une classe, de 3 façons différentes :

- inscrit et scolarisé dans son école de quartier,

- inscrit dans son école de référence et scolarisé dans une autre école si cette dernière dispose de locaux adaptés, par exemple accessibles à un élève en fauteuil, ou d'une Clis, classe d'intégration scolaire, à petits effectifs, encadrée par un enseignant spécialisé,

- inscrit dans son école de référence et accueilli dans un établissement spécialisé, dans lequel il recevra un enseignement.

On voit que le législateur a voulu que l'Education Nationale soit responsable de la scolarisation de l'élève handicapé à tout moment, en l'absence de solution autre ou en cas de refus de la famille d'une scolarisation en dispositif spécialisé (Clis) ou établissement spécialisé, l'élève doit être accueilli dans l'école de référence, quelles que soient la gravité du handicap ou les difficultés de l'élève (actuellement, sans solution institutionnelle, plusieurs milliers d'enfants restent à la charge complète de leur famille).

Ces nouvelles dispositions législatives, mises en place à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2006 et surtout à la rentrée scolaire prochaine, placent l'école maternelle en première ligne. Malgré les progrès médicaux et les politiques de dépistage et de prévention, l'école reste le lieu principal qui dévoile une difficulté, une déficience, en particulier dans le champ du handicap mental

(troubles cognitifs, troubles du comportement, déficience intellectuelle, troubles de la communication...) qui comprend à lui seul les trois quarts des enfants handicapés. En l'absence d'anticipation de la scolarité il y a un risque, auquel l'école est confrontée à toutes les rentrées scolaires, de voir arriver en septembre un enfant handicapé, et sa famille, avec des besoins d'accompagnement très importants. Cet accompagnement peut nécessiter une présence humaine, un dispositif spécialisé, un aménagement matériel... qui impliquent une réponse institutionnelle (montage et étude du dossier, financement, mise en œuvre, libération des places...) pouvant prendre des semaines, voire des mois, laissant l'équipe pédagogique seule à gérer les difficultés au quotidien, ce qui se fait rarement dans le meilleur intérêt de l'enfant, des parents, des enseignants et des autres élèves.

On voit bien qu'il y a pour les professionnels de la petite enfance la nécessité d'un travail en amont pour anticiper la première rencontre avec l'école maternelle, et un accompagnement pendant les premières années de cette scolarité des parents et de l'enfant, en partenariat avec les enseignants, très demandeurs de cette collaboration.

## Accompagner le deuil familial

L'anticipation de la scolarisation implique qu'une déficience ait été identifiée, ou que l'on soupçonne des besoins éducatifs particuliers, qui nécessiteront un accompagnement spécifique de l'enfant à l'école. Si cette déficience a été reconnue par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, la CDAPH<sup>2</sup>, elle donne à l'enfant un statut de handicapé, lui ouvrant un accompagnement par une équipe pluridisciplinaire qui identifiera les besoins et les aides nécessaires et anticipera la scolarité, ceci dans le meilleur

des cas. Cette reconnaissance n'est parfois pas faite, soit parce que la déficience est difficile à percevoir, soit parce que les parents la refusent. L'anticipation est dans ce cas difficile, et il appartient dans ce cas aux professionnels de la petite enfance de rester vigilants pendant les premiers mois ou la première année de scolarisation, à la fois pour prévenir les difficultés et pour accompagner la famille.

Enfin, annoncer aux parents une difficulté, voire un handicap, puis gérer la période de "deuil" nécessaire est ce qui inquiète et est difficile pour les enseignants.

Cet accompagnement du "deuil" familial nécessite du temps, mais surtout beaucoup de diplomatie. Il est essentiel de garder une relation de confiance avec la famille. Ce "deuil" passe souvent par une négation de la difficulté, un report des difficultés de l'enfant sur l'enseignant et parfois, les années suivantes, sur l'équipe pédagogique, perturbant la confiance en l'enseignant : si le thermomètre indique la fièvre que je ne veux pas voir, alors je dis que le thermomètre ne fonctionne pas ; si l'enfant a un comportement qui perturbe la classe, c'est que l'enseignant ne sait pas "tenir" ses élèves, et si l'enfant apprend mal, c'est qu'il est mauvais pédagogue... Cette réaction est récurrente et compréhensible chez certains parents, qui ont malgré cela besoin d'aide et de soutien. Les profes-

sionnels de la petite enfance, à la fois hors de l'école et proches de la famille, peuvent jouer ce rôle de tiers écoutant et réconciliateur.

### Un guichet unique

L'annonce du handicap génère une inquiétude face à l'avenir, une recherche des professionnels et dispositifs spécialisés pour multiplier les avis avant l'acceptation d'une solution adaptée. Car il s'agira de répondre aux questions que se posent tous les parents d'enfants handicapés à l'annonce de la déficience de leur enfant : quel est le diagnostic et de quoi s'agit-il au juste ? Quelle est l'origine de la déficience ? Quelle probabilité qu'elle frappe les autres enfants, existants ou à venir ? Quelles incidences sur sa vie, et la vie familiale, sociale, professionnelle de son entourage ? Quelles aides sont disponibles ? Quelle scolarité, quel avenir pour l'enfant ? A quelle porte s'adresser?... On le voit bien, un accompagnement humain, chaleureux et efficace est nécessaire. Le "guichet unique" qu'est la maison départementale (MDPH) du handicap permet de centraliser les démarches administratives et de répondre à ces questions. Gérée par le Conseil général (et non plus par les services de l'Etat : DDASS et Education Nationale), elle centralise toutes les informations et toutes les actions pour la prise en charge des personnes handicapées, de

la petite enfance à l'âge adulte. Elle organise aussi le fonctionnement de la Commission des droits et de l'autonomie (CDA) qui, on l'a vu, détermine le taux d'incapacité et donc le statut de handicapé, propose des aides et oriente l'enfant si besoin est.

Il faut préciser que seule la famille peut saisir cette commission, ce qui implique un travail important de lien entre les professionnels (quel que soit le lieu d'accueil de l'enfant) et la famille. Le législateur a cependant prévu, pour les cas d'enfants dont le handicap rendrait la scolarisation en classe ordinaire très problématique, une saisie de la CDA par l'Inspecteur d'Académie. La CDA entre alors en contact avec la famille pour répondre au mieux aux besoins de l'enfant.

On le voit, le législateur a pris le risque de placer l'école en demeure d'accueillir tous les élèves handicapés en restreignant et contrôlant les procédures d'orientation en milieu spécialisé. L'attente des parents est immense, l'engagement des enseignants est visible depuis maintenant plus de cinq ans, les aides apportées, en particulier humaines, sont importantes. Il ne faudrait pas que cette dynamique soit enrayerée par des difficultés qui pourraient provenir de situations d'enfants trop difficiles à maintenir en milieu ordinaire avec des rigidités de positionnements parentaux, de réduction des moyens d'accompagnement humains et matériels, d'une faiblesse de la formation des enseignants, d'un rejet de la nécessité d'un accompagnement éducatif et thérapeutique.

L'enjeu est la participation de tous les enfants handicapés, et des adultes qu'ils deviendront, à une vie sociale ordinaire, la reconnaissance et l'acceptation de toutes les différences. C'est un choix de société.



Bruno Egron, Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l' AIS (adaptation et intégration scolaires) Formateur à l'Institut national supérieur de Suresnes

Photo de l'Associazione Persone Down, Rome

### Notes

1 Cette appellation concerne tous les élèves qui nécessitent une adaptation de leur scolarité, elle va au delà des seuls élèves handicapés, englobant les élèves malades, en difficulté scolaire, nouveaux arrivants non francophones... les préconisations de l'Union Européenne visent une prise en charge précoce (pour limiter les conséquences de la déficience), une place forte des parents dans les processus décisionnels, une accentuation des prises en charges sur les besoins plutôt que les déficiences, et une scolarisation maximale en milieu ordinaire.

2 Ou CDA. Cette commission remplace la CDES, commission départementale de l'éducation spéciale et la COTOREP, Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel. Elle seule peut définir le handicap, proposer des aides thérapeutiques, éducatives, matérielles ou humaines, orienter ou affecter en établissement spécialisé.

# Intégrer un enfant handicapé à l'école

Anne Schneider



Entre enthousiasme et réticences : le témoignage des enseignants.

L'intégration d'un enfant handicapé à l'école est un projet qui concerne non seulement une classe et un enseignant donné, mais il implique également toute une école : élèves, enseignants, parents d'élèves, inspection, partenaires éducatifs, etc.

A l'enthousiasme de départ fondé sur la conviction de respecter et d'être garant des valeurs essentielles véhiculées par l'école : solidarité, droit à l'école pour tous, partage et entraide, socialisation, égalité des chances, se substitue parfois une lassitude devant les contraintes et les conditions pour que l'intégration s'avère efficace, voire simplement possible.

Le propos de cet article n'est pas de trancher sur les bienfaits ou non de cette intégration, souvent très fortement souhaitée par les parents, mais d'envisager les difficultés réelles rencontrées par les enseignants qui en font l'expérience, et de poser les bases pour un discours lucide et nuancé sur l'intégration scolaire.

Voyons tout d'abord les avantages d'intégrer un enfant handicapé dans la classe :

1) Les thématiques de la **différence**, de l'**entraide**, de la **solidarité** peuvent être vécues au quotidien dans la classe. On peut créer un **projet pédagogique** qui va s'appuyer sur l'intégration de l'enfant et répondre à une réalité. Celui-ci peut donc être finalisé : création d'un lieu de vie adapté, de consignes codées, de protocoles d'aides individualisées (tutorat, travail en binôme) de la part des camarades de classe, création d'écrits spécifiques pour l'enfant handicapé. Que ce soit à l'école maternelle ou élémentaire, le projet pédagogique s'adapte et s'articule dès lors aux réalités de la classe et demande un contrat de réalisation concret et indispensable à la réussite de l'intégration en classe.

2) Du côté de l'enseignant, l'intégration exige et permet une remise en question presque quotidienne de sa pratique : on se rend plus facilement compte de ses

défauts d'enseignement. On est obligé de réajuster en permanence ses supports pédagogiques, (textes, images, formats), ses attentes, ses consignes pour répondre aux difficultés de l'élève.

3) Dans le même ordre d'idées, l'obligation de l'enseignant de faire évoluer cette pratique demande la mise en place d'une pédagogie adaptée. Devant cette nécessité, on réinvente des conditions d'une différenciation pédagogique permanente : elle se fait sur la nature des exercices, leurs durées, leurs quantités, leurs difficultés, sur leurs conditions de réalisation.

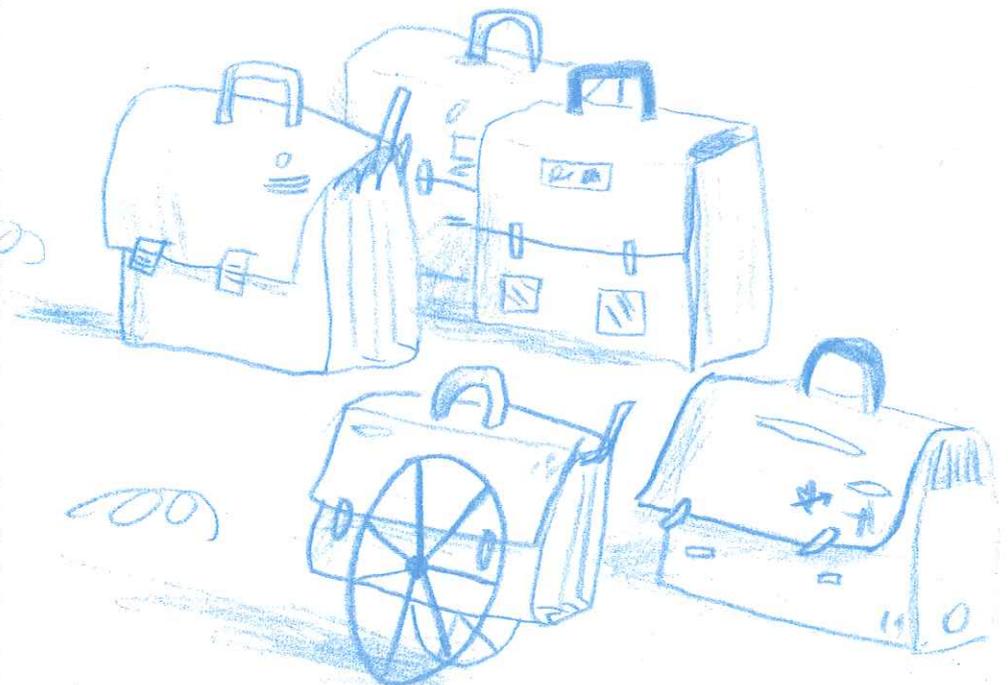
4) L'intégration permet surtout pour l'enfant d'évoluer dans un cadre normal et pour les enseignants, autant que pour les autres enfants, de modifier leurs propres

représentations sur ce qu'est le handicap.

5) L'intégration d'un enfant handicapé permet de dégager parfois des moyens supplémentaires en personnel et de créer des personnes ressources (auxiliaire d'intégration ou enseignant spécialisé détaché sur l'école).

6) Au niveau des interactions dans le groupe classe, les élèves sont plus attentifs à la prise de parole de l'enfant handicapé mais également à la leur : explicitations, reformulations, descriptions, coopération, commentaires, échanges. La relation à l'enfant handicapé sollicite une verbalisation abondante et devient un lieu riche de parole et de maîtrise de langue pour tous les élèves de la classe.

Quant aux limites de l'intégration, les enseignants en voient plusieurs qui perturbent le



quotidien de leur classe et qui sont responsables de leur lassitude :

1) Le temps de préparation est beaucoup plus grand, les supports sont à revoir et l'on ne peut préparer sa classe du jour au lendemain. Il faut planifier longtemps à l'avance, rechercher des supports adaptés. La préparation en amont est lourde et indispensable. L'enseignant est amené à faire preuve de créativité personnelle.

2) La gestion concrète de la classe est sujet de frustration : il s'agit de gérer un niveau supplémentaire dans une classe souvent déjà hétérogène. Se rajoute la question de la gestion du temps. Comment donner son temps équitablement à chacun alors que l'enfant handicapé en demande beaucoup ? Comment lui réserver du temps sans que la classe et le programme ne soient entamés ?

3) Il y a souvent pénurie de matériel adapté dans les écoles pour les différents types de handicap, ce qui est lourd à gérer (bruit, réécritures à effectuer, jeux inadaptés, etc.).

4) Du côté psychologique, l'enseignant est souvent mal préparé à cet accueil spécifique et manque de personnes référentes pour parler des problèmes concrets qu'il rencontre, de ses propres doutes et remises en question.

5) L'enseignant se retrouve parfois à devoir gérer la tension accumulée par une famille ayant un enfant handicapé. Il y a parfois une agressivité d'autodéfense latente face au système, dont l'enseignant est le représentant.

6) Les limites des apprentissages de l'enfant handicapé et de ce que chacun peut apporter au sein de la classe génèrent une grande frustration.

Quelles que soient les difficultés rencontrées, tous les enseignants sont partants pour renouveler l'expérience ; l'intégration d'un enfant handicapé dans une classe est unanimement décrite comme étant très enrichissante pour l'enseignant et les enfants. Le mode de fonctionnement concret dans les classes montre que tout le monde s'adapte : plus exactement, la classe s'adapte à l'enfant handicapé, à ce qu'il peut faire, autant que lui s'adapte au milieu scolaire, ce qui modifie sensiblement nos représentations sur l'intégration scolaire.

Anne Schneider, Chargée de Mission pour les Réalités Scolaires Particulières, IUFM de Strasbourg

Synthèse établie à partir de témoignages d'enseignants : Sylvie Eber, école d'application de la Meinau, Strasbourg, Yannick Müller et Yolande Ferrand, école maternelle Saint-Jean, Strasbourg.

Illustration de Clotilde Perrin

# Une démarche de lutte contre l'exclusion

Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse



Plus que l'intégration, avec les paradoxes et les effets pervers qui s'y attachent, la Maison Dagobert et l'École Gulliver défendent le parti pris de non exclusion.

Depuis quelques années, au fur et à mesure que l'intégration d'enfants handicapés dans les crèches et les maternelles se généralise, on assiste aussi à ce paradoxe : l'intégration devient de plus en plus lourde dans sa conception et son organisation. Divers travaux, initiatives, circulaires, textes se multiplient, pour promouvoir l'intégration. Mais parfois, en y regardant de plus près, on a plutôt l'impression qu'il s'agit de déguiser l'exclusion en intégration. L'arrivée de l'enfant est précédée de réunions, elle fait l'objet d'un "contrat d'intégration", elle doit être accompagnée d'un "projet pédagogique", elle sera réévaluée par des "commissions". Dans les centres spécialisés, les enfants doivent faire un "stage d'observation" qui dure de quelques jours à quelques semaines, à l'issue duquel sera décidé si l'enfant a sa place dans l'établissement ou non. Le progrès apparent masque mal la régression patente de ces pratiques.

Il ne s'agit pas de nier la réalité des écoles et des crèches qui souffrent en permanence de manque de personnel et de moyens. Il ne s'agit pas non plus de remettre en question l'utilité des établissements spécialisés, indispensables pour beaucoup d'enfants et dont on déplore surtout l'insuffisance. Ni de contester le besoin des équipes de définir des conditions d'admission. Mais, il s'agit, à partir d'un point de vue différent, issu de l'expérience de la Maison Dagobert qui accueille les mêmes enfants, de donner un nouvel éclairage sur cette question : d'une part, faire connaître les répercussions psychologiques pénibles, voire dramatiques, que ces restrictions entraînent pour les enfants et les familles, et, d'autre part, repérer et dénoncer les

effets pervers que ces dispositifs génèrent, malgré les bonnes intentions dont ils procèdent. Et enfin, dire qu'il y a d'autres façons de faire.

"Vous prendrez bien un café ?" C'est la formule que l'on adresse aux parents, le matin, à leur arrivée. Si cette habitude correspond à un état d'esprit "maison", cette invitation parle aussi d'autre chose que du "jus" pris rêveusement au comptoir pour émerger des brumes matinales. La pause-café propose un espace-temps pour les parents dans un lieu conçu pour y confier leur enfant, ouvrant des instants non définis à l'avance, pour effectuer, palier par palier, la séparation. "Vous prendrez bien un café ?" cela aurait pu être : "Vous osez-vous bien prendre place parmi nous ?", mais aussi : "Vous osez-vous bien partir en nous confiant votre enfant ?" C'est un parti pris pour un accueil.

Nous aimerions prendre le mot accueil au sens fort, c'est-à-dire le conceptualiser en tant que fonction. L'accueil, en effet, ce n'est pas seulement donner l'hospitalité à quelqu'un avec "gentillesse", c'est une fonction qui instaure du tissu social, et qu'il faut toujours concevoir dans une réciprocité. Dans *l'Essai sur le don*, Marcel Mauss<sup>1</sup> montre que tout cadeau crée une obligation, que toute invitation doit être rendue, que toute prestation implique une contre-prestation, et qu'aucun don n'est désintéressé. Si accueillir c'est donner une place, ce don implique donc une exigence de quelque chose en retour. Par conséquent, accueillir un enfant et sa famille dans une institution, c'est les inscrire dans un réseau d'échanges sym-



boliques. L'exclusion au contraire a pour effet d'empêcher l'enfant handicapé d'entrer dans ce monde de la réciprocité, où les dons appellent des dettes. Il ne reçoit rien, il ne rend rien ; il restera éternellement redevable, et donc coupable. Portant l'immense culpabilité d'avoir infligé à ses parents la blessure narcissique de sa naissance anormale et d'avoir imposé à la société la vision et la charge d'un être difforme ou déficient, il est privé de toute possibilité d'éponger cette dette, et condamné à se couler dans le moule du "handicapé".

#### L'observateur fait partie de la chose observée

On s'imagine toujours être arrivé là par hasard. Et pourtant... En approfondissant, on s'aperçoit que si nous y sommes, dans ce travail, et surtout si nous y restons, c'est bien que quelque chose de ce lieu, de ses préoccupations, de ses objectifs, des personnes qu'on y côtoie, nous touche au plus profond de nous-mêmes.

A regarder le parcours des membres de l'équipe, on trouve un souvenir particulier ou un traumatisme, inconscient ou conscient, exprimé ou gardé. La perception de chacun, même si elle ne peut constituer à elle seule l'explication d'une orientation professionnelle, fait partie de la vie de l'institution

où l'on travaille. Elle va influencer nos comportements professionnels. [...]

Cette diversité d'horizons a permis la formation d'une équipe constituée de professionnels d'origines et de formations diverses, s'appuyant sur quelques conceptions communes : l'idée d'un accueil sans conditions de tous les enfants, quelle que soit leur particularité. Mais aussi la conviction que ce qui dérange dans le contexte habituel de prise en charge des enfants peut être utilisé à des fins positives dans un lieu où l'on pense les choses autrement. Il ne s'agit pas seulement de tolérance, mais de la conviction que de cette diversité peuvent émerger d'autres valeurs sociales que celles généralement reconnues, d'autres systèmes de pensée politique.

Nous avons été frappés au cours d'expériences professionnelles conduites dans de nombreuses crèches, haltes-garderies, jardins d'enfants, maternelles et établissements spécialisés en tout genre, par l'inutilisation des potentialités de certains membres des équipes professionnelles. Cette perte de compétences est liée essentiellement à la pratique d'une hiérarchisation des tâches, de la parole et donc des décisions en fonction des statuts professionnels. En effet, de nombreux déten-

teurs du pouvoir (légitimement acquis du fait de leur diplôme et de la fonction sociale qui en découle) maintiennent le mouvement de la machine institutionnelle dans un sens immuable, quelles que soient les situations très variées en présences. Des machines institutionnelles qui marchent parfois pour elles-mêmes, indépendamment de ceux au service desquels elles ont été créées : c'est-à-dire des enfants et leurs parents. Quelle énergie dépensée à maintenir ce système coûte que coûte ! Ne peut-on pas imaginer d'autres modes de fonctionnement qui feraient place à toute inventivité, toute réponse nouvelle à des problématiques aussi diverses que celles que nous rencontrons, inévitables dans le monde de la petite enfance et des parents des jeunes enfants, handicapés ou non ?

#### Déhiérarchiser

Nous avons alors émis l'hypothèse qu'en donnant le choix des initiatives à tous les membres de l'équipe, nous aurions plus de chance de répondre à la diversité de la demande, des besoins et des désirs des enfants et des familles, et ainsi à faire en sorte que le mouvement institutionnel participe au processus thérapeutique. Ne fallait-il pas revoir le statut de directrice et en modifier le rôle traditionnellement rencontré dans de nombreux lieux de garde ? D'où

l'idée de la directrice d'utiliser son "pouvoir", octroyé officiellement, pour le distribuer dès l'ouverture à qui voudrait bien le prendre – et le partager. Au regard de l'extérieur (les autorités de tutelle et l'association), elle exerce la responsabilité de rendre des comptes et sert ainsi de contenant à l'équipe. Mais à l'intérieur de l'institution, elle incite les professionnels à travailler en utilisant au maximum les connaissances et les savoirs liés aux expériences de vie personnelle et professionnelle, aux lectures, aux intuitions de chacune, en débarrassant l'institution des systèmes hiérarchiques habituellement exploités, source d'appauvrissement des moyens.

La prise en compte de la diversité des enfants conduit à prendre en compte aussi la diversité des adultes qui composent l'équipe. Non seulement à prendre en compte, mais aussi à exploiter cette richesse en utilisant les compétences parfois insoupçonnées, souvent méconnues, toujours sous-estimées. Dans ce contexte, notre capacité d'adaptation aux enfants handicapés vient non pas en plus, mais en partie intégrante de notre fonctionnement. De la qualité des relations entre les membres de l'équipe dépend la qualité de l'accueil des enfants et de leurs parents.

Cette manière de penser le travail en équipe est décrite et pratiquées dans quelques institutions, notamment en psychiatrie adulte. François Tosquelles en a été le précurseur à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban ; Jean Oury et ses collaborateurs pratiquent ce qui a pris pour nom "psychothérapie institutionnelle" à la clinique Laborde. Les maîtres mots de la psychothérapie institutionnelle dans laquelle on reconnaîtra l'esprit de la Maison Dagobert, sont : la "nécessité de la déhiérarchisation", donc de la division du travail. L'équipe est comprise comme un "groupe sujet" qui s'oblige à se demander constamment : "Qu'est-ce qu'on fait là ?" et éventuellement à se soigner pour se débarrasser de ses aliénations. Lorsque Jean Oury parle de cette pratique institutionnelle, elle nous semble tout à fait applicable aux structures de garde pour jeunes enfants. "Rester constamment en éveil, tenter une analyse de la collectivité, du collectif... On voit bien... dès que quelqu'un a un statut de médecin, qu'il a tendance à se prendre pour un statut... Qu'est-ce qu'il y a de plus fou qu'un directeur qui se prend pour un directeur ?"<sup>2</sup>

### Etre, penser, faire

Le modèle institutionnel que nous proposons opère une déhiérarchisation entre faire et savoir, entre l'action et la pensée. De même qu'il n'y a pas ceux qui font la cuisine et ceux qui font des activités pédagogiques, il n'y a pas ceux qui font la théorie et ceux qui font la pratique. La théorie et les pratiques éducatives auprès des enfants sont partagées par tous, ou du moins – car il y a bien sûr les compétences

ou les intérêts de chacun – il serait plus juste de dire que la théorie n'est le monopole de personne.

Ce qui est requis, mais surtout favorisé, n'est pas tant un "en-plus" de tolérance ou de générosité, mais plutôt une certaine façon de faire avec les peurs et les angoisses fantasmatiques liées aux figures inquiétantes du handicap, pour qu'elles n'entravent pas le geste naturel et spontané de la vie quotidienne. Et c'est la fonction institutionnelle elle-même qui participe de ce mouvement : soutenir et avantager les dispositions intimes de chacun face au problème du handicap. Ce qui importe, ce n'est pas la qualification du diplôme, ni la position administrative, mais la capacité de l'individu à enrichir sa compréhension des enfants et à utiliser sa sensibilité au profit du groupe. L'enracinement de ces dispositions intimes peut être relié à l'"arrière-pays"<sup>3</sup> - notre passé et nos racines culturelles, notre enfance et notre histoire affective – ce qui n'empêche pas que l'individu adopte une approche professionnelle, intellectuelle et technique, liée à sa formation. Cependant, force est de reconnaître que dans bien des équipes, la voix des uns et des autres n'est pas écoutée de la même façon, mais selon une hiérarchie de catégories professionnelles. [...]

Nous aimerions inscrire l'intégration des enfants handicapés dans la démarche générale qui consiste à discerner les potentialités heuristiques qu'offre ce qui est délaissé, disqualifié, pauvre, faible ou inachevé, c'est-à-dire ce que l'on suppose habituellement des enfants atteints dans leur développement. La mise en valeur des compétences des handicapés met au second plan le souci altruiste et la dimension éthique. Il n'est dès lors plus nécessaire de faire appel à l'affectivité et à la morale. Ce n'est plus : "il faut les aimer !", mais "ils nous intéressent !" On se dégage donc de la culpabilité et du glissement vers la "sentimentalité" que Winnicott a dénoncée comme "pire qu'inutile" et dont les différentes expressions – compassion, victimisation, moralisation – sont autant de formations réactionnelles contre l'effroi déclenché par celui qui brise notre image de l'intégrité humaine.

Est-ce la rencontre avec le handicap qui nous métamorphose ou est-ce une prise de conscience du multiple en nous-même qui précède et nous permet d'accueillir sans discrimination les enfants dans leurs diversités ? Nous aurions tendance à penser qu'en chacun de nous cette disposition existe et ne demande qu'à se révéler dans des contextes favorables. A partir d'autres virtualités, d'autres "possibles" existentiels, les enfants handicapés, sont en position d'interroger nos normes et valeurs et éventuellement de les transformer. L'hétérogénéité des enfants requiert la multiplicité de ceux qui s'en occupent.

Cette perspective nous plonge dans un remaniement profond de notre identité individuelle et collective, nous obligeant à instaurer des données relationnelles diversifiées, des nouvelles modalités de travail auprès des enfants, de tous les enfants. [...] L'expérience s'accompagne d'un éclatement des habitudes. Nous abandonnons alors une certaine illusion de maîtrise par la pensée rationalisante et les actes qui en découlent.

Dans les lieux d'accueil de la petite enfance, la peur que suscite la vision du handicap est renforcée par la menace d'un chaos institutionnel. Le meilleur filet de protection est la conviction partagée de l'impossibilité de réduire l'humain à sa seule identité professionnelle, à sa seule histoire personnelle, à son seul état de handicapé ou non... Du même coup, se met en place la culture du multiple et du singulier. Ce mouvement peut s'exporter dans toutes les structures de jeunes enfants. Chaque expérimentation de la multiplicité sera, par définition, singulière. Alors, la Maison Dagobert ne constituera plus une "utopie au quotidien", mais, simplement, une maison parmi les autres haltes-garderies, crèches, jardins d'enfants et maternelles, un lieu d'accueil d'éducation, de pédagogie pour jeunes enfants.

Extraits tirés de *Intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse, Erès, Coll. Connaissances de l'éducation, 1999.

Cécile Herrou, Directrice de la Maison Dagobert et du jardin d'enfants Ecole Gulliver

Simone Korff-Sausse, Psychanalyste et maître de conférence à l'UFR de Sciences Humaines Cliniques, Université Diderot, Paris 7

Photo de l'équipe de la Maison Dagobert et de l'Ecole Gulliver.

### Notes

1 M. Mauss, 1923, "Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", dans *Sociologie et anthropologie*, Quadrige, Paris, PUF, 1993.

2 "La moindre des choses", propos de Jean Oury recueillis à la clinique Laborde par Olivier Apprill en octobre 1993. Revue *Chimères*, n°31, 1997.

3 Concept emprunté au poète Yves Bonnefoy par Jean Oury et repris par Pierre Delion, "Les choses de la vie (quotidienne)", Pierre Delion, Séminaire du 26 octobre 1995. Revue *Institution*, n°19, décembre 1997 (p.7).

# Reims, pas à pas vers l'intégration

Christelle Leconte



Une volonté politique inscrite dans la durée pour développer l'accueil des enfants porteurs de handicap



En 2003, constat est fait par la ville de Reims que seule une petite douzaine d'enfants porteurs de handicap sont accueillis sur l'ensemble de ses structures petite enfance, à savoir 11 crèches collectives associatives, 2 crèches familiales associatives, 1 structure multi-accueil, 10 structures multi-accueil associatives.

Or, 230 enfants de moins de 6 ans étaient alors recensés comme porteurs d'un handicap et 450 diagnostiqués "à risque" (grande prématurité par exemple) et connus du CAMSP (Centre d'Action Médico Sociale Précoce).

La ville de Reims, affiche, dès 2004, sa volonté de remédier à cette situation. Une réunion est organisée par la direction du contrat de ville et des affaires sociales, regroupant les partenaires concernés par la problématique du handicap chez le jeune enfant et ceux de la petite enfance (CAF, PMI, CAMSP, SESSAD, associations de garde d'enfants...).

## Une démarche volontaire

Les objectifs de cette réunion étaient multiples : asseoir la démarche de la ville de Reims comme volontaire dans la réflexion et la mise en place d'accueil d'enfants porteurs de handicap ; afficher la volonté et le partenariat avec la CAF et le Conseil Général ; mais aussi être à l'écoute des besoins des institutions et associations et réfléchir ensemble à la problématique en question en apportant des propositions.

En fin de réunion, plusieurs postulats ont pu être posés : volonté de ne pas spécialiser une structure dans l'accueil de ces enfants ; de garder un service de proximité pour chacune des familles ; nécessité d'accompagner les équipes des haltes-garderies et de ne pas accueillir d'enfants polyhandicapés, dans un premier temps au moins, en raison de la formation non médicale du personnel.

Fin 2004, l'Association des Maisons de Quartier de Reims dépose un projet, dans le cadre du Contrat de Ville, projet égale-

ment éligible dans le cadre du Contrat Enfance signé avec la CAF.

Le projet veut permettre aux enfants de moins de 6 ans, porteurs de handicap, de bénéficier d'un accueil adapté et de qualité dans les 10 haltes-garderies de l'Association et souhaite ainsi permettre parallèlement aux parents de trouver une structure relais.

Pour cela, une personne qualifiée (AMP) assurera l'accueil des enfants une demi-journée par semaine par halte-garderie afin de renforcer l'équipe en place et de la conseiller. Elle sera aussi référente intermédiaire entre parents, institution médicale et personnel de la structure, auquel elle transmettra gestes et connaissances nécessaires à la prise en charge de ces enfants.

Le nombre d'enfants accueillis simultanément variera de 1 à 5 en fonction de leur degré d'autonomie.

Cette organisation facilite donc un travail de partenariat – un seul référent – et une coordination de toutes les haltes-garderies. Elle dédramatise aussi l'accueil de ces enfants auprès des équipes en place qui se sentent soutenues et guidées. Enfin, et surtout, une quarantaine d'enfants sont accueillis dès septembre 2005.

## Une évaluation et des limites

Ce type de projet, novateur et unique sur Reims, implique forcément un suivi mais aussi une évaluation. Une fois par an, est donc prévue une réunion avec les partenaires financeurs, les institutions liées au handicap, l'AMP en poste et la directrice de l'ensemble des Maisons de Quartier.

On souligne le risque d'une spécialisation de l'AMP alors qu'à terme, est souhaitée une présence possible pour ces enfants en-dehors de ses plages horaires de façon à "banaliser" leur accueil. Reste également le problème des enfants polyhandicapés qui ne trouvent toujours pas de possibilité d'accueil.

Parallèlement, et annuellement aussi, une réunion est fixée avec la direction du

contrat de ville et des affaires sociales et l'ensemble des responsables des haltes-garderies.

Une fiche d'évaluation, comportant le nombre d'enfants accueillis avec quel handicap, la fréquence et le lieu d'accueil, est également transmise tous les trimestres aux financeurs.

Une première étape fut donc franchie en septembre 2005 avec l'accueil effectif d'une quarantaine d'enfants. Mais, la réflexion sur l'accueil des enfants polyhandicapés se poursuit tout au long de 2005, en même temps que prenait corps cette première étape.

La fin de l'année 2005 vit ainsi se concrétiser le financement d'une structure multi-accueil "La Farandole" (capacité de 54 enfants) avec le projet d'accueillir au maximum 30 % d'enfants polyhandicapés.

Aujourd'hui (2006-2007) l'objectif de la ville de Reims et des partenaires est de généraliser l'accueil des enfants porteurs de handicap à toutes les structures Petite Enfance reimoises ; de travailler cet accueil avec les assistantes maternelles en lien avec la PMI et la CAF ; d'accompagner les structures dans la formation du personnel ; de travailler cette problématique avec la Direction de l'Education et de la Jeunesse de la Ville ; d'y sensibiliser les associations d'accueil à domicile.

Ce chantier ouvert en 2004 est donc encore loin d'être refermé mais comporte déjà de belles réalisations. Elles ont pu voir le jour, en premier lieu, grâce à une volonté personnelle, individuelle. Celle-ci a, bien entendu, rencontré par la suite la volonté des élus et partenaires et demandé à tous un travail d'accompagnement, de sensibilisation, de persuasion ; en bref, une belle énergie au profit d'enfants et de parents dont le quotidien a certainement changé.

Christelle Leconte, Coordinatrice petite enfance

Photo de la structure multi-accueil de la maison de quartier Val de Murigny, espace Turenne à Reims

# Jeux et jouets

## La Lettre ALF



Proposer aux enfants handicapés des activités ludiques n'est pas toujours aisé et entraîne parfois des frustrations pour l'enfant et son entourage. Voici une sélection de jeux et jouets pouvant les intéresser.

Pour favoriser l'accès à l'activité ludique de la personne handicapée, il va falloir mettre en place une véritable stratégie basée sur quatre points essentiels : l'observation de la personne, la sélection du matériel, l'adaptation éventuelle de ce matériel et les conditions de mise en oeuvre de l'activité.

### Les critères de sélection

Avant d'aborder la question du choix des jeux ou jouets, il est essentiel d'être convaincu que la notion de "jeu adapté" n'existe pas. Il n'y a pas de jeux pour malvoyants, pour enfants autistes, pour déficients intellectuels. En revanche, certains jeux présentent des caractéristiques qui vont faciliter, sur tel ou tel point, l'utilisation ou la compréhension. D'autres vont pouvoir faire l'objet d'adaptation.

Ainsi, un jeu va présenter un intérêt sur le plan de la manipulation ou de la préhension, mais va nécessiter une adaptation sur le plan des pictogrammes car trop complexes. La liste qui suit présente l'ensemble des critères auxquels on peut être attentif lors d'une sélection de matériel. Elle n'a de mérite que si elle sert une démarche d'investigation beaucoup plus large qui prendra en compte les désirs de la personne, ses difficultés et ses potentiels.

*La stabilité du jeu* : il s'agit de tout ce qui va éviter au jouet de tomber ou d'échapper des mains (fixations poignets, ventouses, utilisation d'un bras de fixation ou d'un casque...).

*Les jeux ayant une relation de cause à effet utilisant les gestes involontaires* : jouet fixé au poignet ou au pied, tapis de jeux musicaux, portiques d'activité...

*Les jouets à dominante sensorielle* : il s'agit de jouets faisant appel à autre chose que la simple logique (jeux à reconnaissance tactile ou vocale, utilisant des pictogrammes en relief...).

*Jeux ou jouets présentant des facilités de préhension* : tous les jeux, jouets ou matériels utilisant des espaces plus grands et plus adaptés de préhension sont les bienvenus (boutons de préhension, accroche possible, poignées, non-rigidité du matériau, encastrement, jeux surdimensionnés...).

*La multifonctionnalité des jouets* : il s'agit ici de repérer au niveau de chaque jeu ses différentes composantes et de ne pas s'arrêter à sa fonction ultime. Par exemple, les peluches interactives peuvent avoir trois niveaux d'utilisation : la plus élaborée (jeu interactif), la seconde (peluche qui réagit au toucher), la dernière (peluche tout simplement). Ainsi, ce n'est pas parce que l'enfant n'a pas l'aptitude à comprendre le jeu interactif qu'il faut lui interdire l'accès au jeu, socialement reconnu et valorisant, même si seule la fonction "peluche" est utilisée.

*Les jouets favorisant le maintien des pièces* : beaucoup de jeux utilisent désormais les plateaux à encoche, les systèmes de fixation des pièces par aimant ou velcro... Tous les matériaux évitant la dilapidation des pièces sont également les bienvenus.

*La solidité des jouets* : la solidité des jouets est également un aspect très important, ne serait-ce que pour éviter la frustration de la personne et de son entourage.

*Les jeux ou jouets mettant en scène des personnes handicapées* : certains fabricants mettent en scène des personnes handicapées dans leur collection de jeux ou de personnages. Une bonne idée pour "intégrer" la personne handicapée dans le jeu, dans l'imaginaire...

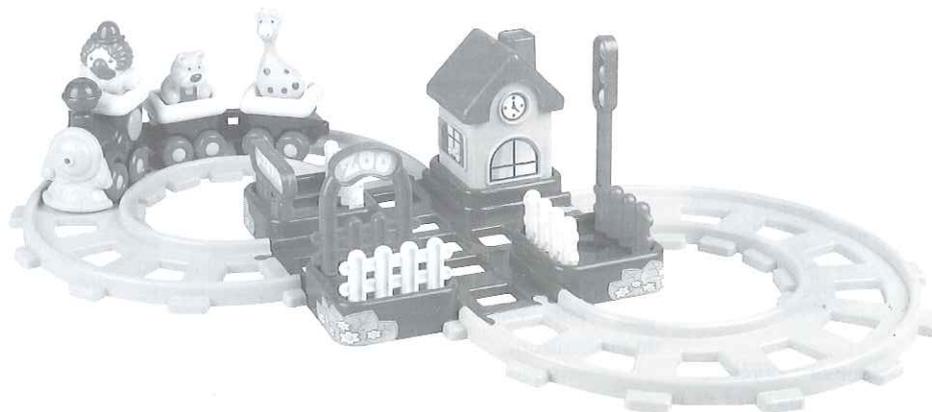
### Jeux à dominante sensorielle

#### Train

Une fois l'un des personnages placé dans la locomotive, le train commence son trajet tout en musique. L'enfant peut ainsi comprendre les relations de cause à effet et prendre conscience qu'il peut agir sur son environnement. Ce jouet est également intéressant pour la poursuite visuelle, l'enfant suivant du regard le parcours du train et de ses petits passagers sur les rails.

Distributeur : WESCO

Prix : 44,60 euros

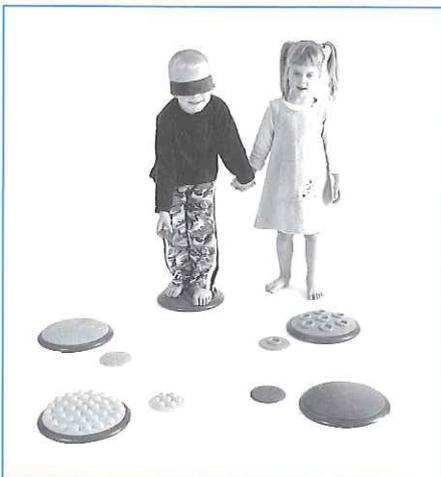


### Plaques tactiles

Ces plaques tactiles pour les pieds ou pour les mains sont l'occasion de jeux variés : jeux de mémorisation, de perception, parcours d'équilibre sensoriel... Les joueurs sont invités à découvrir différentes textures et à les décrire. Ces plaques en caoutchouc stimulent tout à la fois le sens tactile et l'expression orale.

Distributeur : Hop'Toys

Prix : 65,95 euros



### Jeux surdimensionné

#### Puissance 4 géant

Ce jeu est la réplique en grande dimension du jeu *Puissance 4*. Il est constitué de gros disques doux au toucher et présentent des facilités de préhension. Le cadre est également très robuste et peut se démonter facilement. Le jeu consiste à aligner 4 disques dans une rangée avant le concurrent. Outre l'aspect attrayant, il favorise l'intégration de la personne handicapée au sein d'un jeu plus collectif, du fait de la grandeur du jeu (dimensions : L:1m20, H:1m17).

Distributeur : NENKO

Prix : 169 euros

### Facilité de préhension

#### Ballons alvéolés

Fabriqués en caoutchouc et reprenant toujours leur forme initiale, ces ballons alvéolés présentent un avantage fondamental : ils sont très, très faciles à attraper, même d'un seul doigt. On peut les lancer, les faire rouler ou rebondir. Idéal pour toutes les personnes ayant des difficultés de préhension.

Distributeur : WESCO

Prix : 71 euros le lot de 6

### Jeux de société

#### Vite habillons Léon

Ce jeu de coopération propose aux joueurs d'unir leurs forces pour habiller Léon le chat avant que Gaston le chien ne cache ses vêtements. Pour deux à quatre joueurs, ce jeu permet à chacun de s'identifier à son personnage, de mieux intégrer le schéma corporel et les différentes couleurs.

Editeur : Vilac

Prix : 24,90 euros



Extraits de *La Lettre ALF* n° 32, juillet 2004 et de *La Lettre ALF* n° 33, décembre 2004.

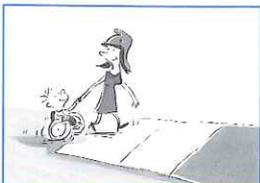
## Types de difficultés rencontrées

Voici un listing non exhaustif des principales difficultés rencontrées. Le jeu étant essentiellement basé sur la notion d'expérimentation et de capacité d'adaptation, la personne handicapée peut vivre toute forme de nouvelle confrontation comme une difficulté. Ces difficultés, au lieu d'être sources d'adaptation, vont entraîner une peur de l'échec, qui va elle-même entraîner des frustrations, aussi bien au niveau de la personne que de son entourage.

- Un accès plus limité à une gamme variée de jeux et jouets.
- Une difficulté à exprimer ses désirs d'activité.
- Des difficultés à percevoir les informations.
- Des difficultés de compréhension des règles ou de l'objectif.
- Des difficultés de manipulation, de préhension, une imprécision des gestes.
- Une gêne dans les moyens d'action.
- Une limitation dans les possibilités de déplacements.
- Une capacité d'attention et de concentration moins soutenue.
- Une curiosité moins grande ou totalement dispersée, une difficulté de compréhension de la relation de cause à effet.
- Une perception parfois sélective des éléments de l'environnement.
- Des difficultés de communication et de relation avec les autres.
- Moins de temps pour le jeu.
- Moins de partenaires de jeu.
- Dépendant de la disponibilité des autres pour s'installer ou pratiquer l'activité.
- Besoin de plus de temps pour jouer (limitation sur les jeux de rapidité...)

# Le handicap dans la littérature de jeunesse

Anne Schneider



Comment le handicap est-il abordé dans la littérature de jeunesse ? Des albums, des romans et des ouvrages documentaires permettent aujourd'hui d'aborder les thématiques de l'exclusion et de la différence.

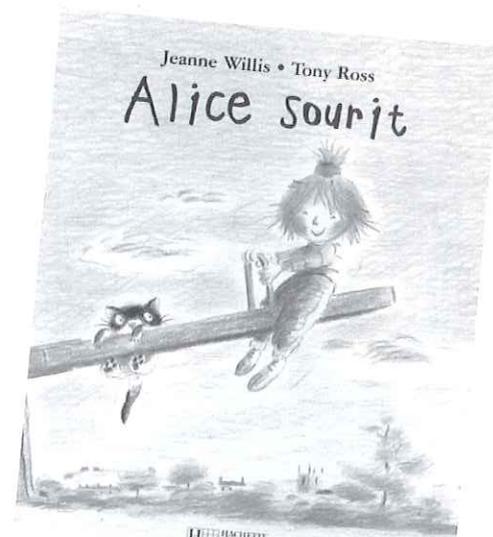
Il existe depuis quelques années des albums et des romans qui traitent avec pudeur du handicap de l'enfant. En effet, avec tendresse et gravité, des auteurs se sont essayés à traiter cette thématique, parfois de façon détournée, plus rarement de manière explicite. Des ouvrages documentaires nouveaux ont pris le relais en mettant en avant un discours explicatif visant la neutralité ou, tout du moins, une forme d'objectivité.

La production contemporaine s'écarte en effet de la tradition qui mettait en avant l'image de l'enfant martyr, première figure romanesque de l'enfant que l'on trouve dans la littérature du XIX<sup>ème</sup> siècle.

## Le handicap dans la littérature classique pour les enfants

Placé sous le signe de la survie, le jeune héros du XIX<sup>ème</sup> siècle subit les dures conditions de vie et de travail de l'époque. Bon nombre d'enfants sont décrits avec des handicaps : des enfants boiteux,

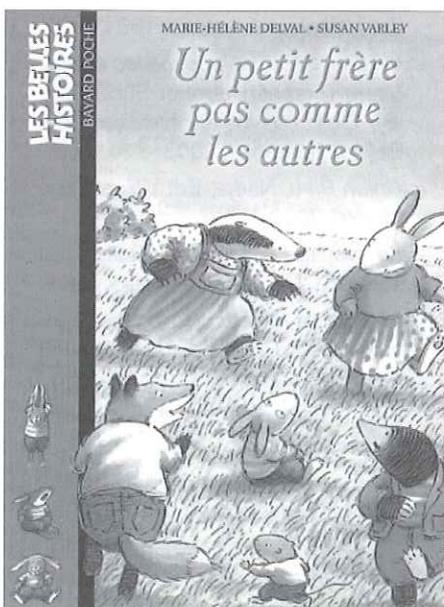
malades, aveugles, battus, hantent les romans du XIX<sup>ème</sup>, accentuant la description réaliste du monde laborieux de ce siècle, jusqu'à le placer sous le signe du sordide parfois. Le petit Rémi, dans *Sans Famille*<sup>1</sup> d'Hector Malot, figure de l'orphelin errant sur les routes, fait figure de héros exemplaire : il s'attache en effet à la petite Lise, une enfant muette, avec laquelle il fera sa vie et qui guérira miraculeusement à la fin du roman. Elle seule, par son handicap qu'elle supporte sans se plaindre, peut comprendre les souffrances de Rémi qui, lui non plus, ne se plaint jamais. C'est donc sous le signe de la force et du courage que nous est proposée la vision du handicap. Les héros gagnent en vertu par l'acceptation de leur destin. Dans le célèbre roman d'initiation *Heidi*<sup>2</sup> de la suisse Johanna Spyri, la petite Clara est la figure symétrique de Heidi : l'une est citadine, l'autre est montagnarde ; l'une est de santé fragile, l'autre est robuste ; l'une est raisonnable, l'autre espiègle et impulsive. Cependant, la différence fondamentale est que Clara ne peut marcher et se déplace en fauteuil roulant. Certes, la jeune fille accepte son destin, même si elle en conçoit parfois de forts accès de mélancolie, mais le cœur même du roman se trouve dans l'acharnement de Heidi à vouloir faire guérir Clara. Le discours est plus volontaire, Clara doit se battre contre sa maladie, contre la dévalorisation d'elle-même qui la guette sans cesse. Le propos s'accompagne d'un hymne à la montagne. La guérison de Clara lors de son séjour à la montagne est donc naturelle ; en effet, la vision quasi médicale qui accompagne sa guérison vise à montrer ce milieu naturel comme étant réellement salvateur. La montagne est placée sous le signe de la référence au jardin d'Eden et la thématique du handicap sert ici un discours moral sur les dangers de la société, des villes, de l'industrialisation. Ainsi, on voit comment, dans la littérature de jeunesse classique, la thématique



est abordée suivant le contexte de l'époque et les conditions de production de l'œuvre.

## De nouvelles propositions

La thématique comme fondement de la narration fait véritablement son apparition dans la littérature de jeunesse contemporaine. Un certain nombre d'auteurs veulent briser des tabous et pensent que l'on peut tout dire aux enfants. Le traitement du handicap devient le cœur même de l'album ou du roman, non plus de façon implicite, mais véritablement comme un sujet abordable et pouvant être le support d'une intrigue. Le sujet n'est plus annexe, mais fait l'objet de développements sur l'acceptation de la différence, sur l'identité et l'altérité. Ainsi, l'album bien connu de Solotareff, *Le lapin à roulettes*<sup>3</sup>, fait explicitement référence au handicap. Certes, il s'agit d'anthropomorphisation, c'est-à-dire d'un passage par les animaux pour aborder le sujet, comme souvent dans les histoires à destination des enfants, ce qui rend l'identification moins directe et permet d'atténuer le propos ; néanmoins, le sujet est abordé de manière



claire, tout comme dans l'album *Mimi l'oreille*<sup>4</sup>, fruit d'une collaboration mère/fils-Olga Lecaye et Grégoire Solotareff. Dans ces histoires, il s'agit bien souvent d'une quête initiatique où le héros fait, lors d'un voyage à la recherche d'un objet - ici une oreille, puisque le lapin n'en a qu'une -, un parcours intérieur qui se solde par l'acceptation de sa propre différence et de son handicap. Les auteurs ne positivent pas de manière mièvre le propos mais décrivent des héros apaisés qui font un travail sur eux-mêmes à l'aide des autres. De même, chez Claude Boujon avec *Le lapin loucheur*<sup>5</sup>, on retrouve ce traitement central, même si l'humour reste au cœur de l'écriture de Boujon. Dans cet album, la réécriture de la morale : "on a toujours besoin d'un plus petit que soi" renvoie explicitement à la fable de La Fontaine : *Le lion et le*

*rat* dont s'inspire Boujon. La question n'est plus finalement de traiter ou non le problème mais de trouver une écriture qui ne soit pas trop empreinte d'émotions et qui surtout amène l'enfant à réfléchir sur sa condition et sur l'intégration. Ainsi, l'ouvrage intitulé *Alice sourit*<sup>6</sup> de Jeanne Willis, donne matière à une prise de conscience stupéfiante. L'album décrit au présent de l'indicatif toutes les activités qu'Alice fait : "*Alice rit, Alice chante, Alice vole, Alice se balance...*". A aucun moment l'enfant-lecteur n'a d'indice pour supposer qu'il s'agit d'une enfant handicapée et pourtant la dernière page la montre en fauteuil roulant, avec ces mots : "*Voilà Alice, elle est comme ça, tout simplement, comme toi et moi*". La chute de l'album fait office de démonstration éloquent et gomme efficacement l'idée de différence. Dans un autre style, le

petit roman de Marie-Thérèse Delval, illustré par Susan Varley, *Un petit frère pas comme les autres*<sup>7</sup> est touchant de tendresse. Il s'agit cette fois-ci du petit frère Doudou-lapin, vu par sa grande sœur Lili-lapin qui doit faire elle-même un travail pour accepter le handicap de son frère.

On le voit, la multiplicité des points de vue sur le handicap génère des discours de plus en plus explicites de telle sorte que les histoires deviennent des supports véhiculant des valeurs communes, jusqu'à pouvoir devenir, dès lors, des objets pédagogiques favorisant le débat interprétatif sur l'exclusion ou la différence.

Anne Schneider, Chargée de Mission pour les Réalités Scolaires Particulières, IUFM de Strasbourg



#### Notes

- 1 Hector Malot, *Sans Famille*
- 2 Johanna Spyri, *Heidi*, 1894
- 3 Solotareff, *Le lapin à roulettes*, L'Ecole des Loisirs, Paris, 2000
- 4 Lecaye-Solotareff, *Mimi l'oreille*, L'Ecole des Loisirs, Paris, 2003
- 5 Claude Boujon, *Le lapin loucheur*, L'Ecole des Loisirs, 1984
- 6 Jeanne Willis, Tony Ross, *Alice sourit*, Hachette Jeunesse, 1999
- 7 Marie-Thérèse Delval, Susan Varley, *Un petit frère pas comme les autres*, Les Belles Histoires, Bayard Poche, 2003

#### PETITE BIBLIOGRAPHIE :

##### Les classiques :

- *Sans Famille*, Hector Malot, 1878
- *Heidi*, Johanna Spyri, 1978-1884

##### Les contemporains :

- *Gisèle de verre*, Béatrice Alemagna, Ed. Seuil Jeunesse, 2002
- *Le lapin loucheur*, Claude Boujon, Ed. L'Ecole des Loisirs, 1984
- *Un petit frère pas comme les autres*, Marie-Thérèse Delval et Susan Varley, Coll. Les belles histoires, Ed. Bayard Jeunesse, 2003
- *Chien Bleu*, Nadja, Ed. L'Ecole des Loisirs, 2002
- *Le voyage d'Oregon*, Rascal et Joos, Ed. L'Ecole des Loisirs, 1999
- *Le Lapin à roulettes*, Grégoire Solotareff, Ed. L'Ecole des Loisirs, 1985
- *Mimi l'oreille*, Olga Lecaye et Grégoire Solotareff, Ed. L'Ecole des Loisirs, 2003
- *Alice sourit*, Jeanne Willis et Tony Ross, Ed. Hachette Jeunesse, 1999
- *Qu'est ce qu'il a ? Le handicap*. Ed. Autrement Junior

# Être mère d'enfant avec un déficit corporel

Maria Hesselson



*A 28 ans, je quitte Paris, et m'apprête à découvrir B... grande ville d'une région que je ne connais pas. Je vais mettre en pratique les enseignements de médecine dont je viens de terminer les études et j'attends la naissance prochaine de mon premier bébé.*

*Comme toute naissance, celle de notre fils inaugurerait une série d'aventures novatrices et insoupçonnées. Cet événement sera le début d'une maternité riche en tumultes et en enseignements. Au fil des années, j'apprendrai à connaître le milieu médical et les enseignants, en n'étant pas tout à fait, comme on dit, du "bon côté de la barrière". Ce voyage de "l'autre côté" a beaucoup modifié, en l'enrichissant, ma pratique de la médecine.*

*Je vais tenter de décrire ici le contexte dans lequel est né, a grandi, s'est scolarisé un enfant avec un déficit corporel, dans les années 60 du siècle passé.*

*À la maternité, le nouveau-né en détresse, avec une malformation visible, fut immédiatement transporté à l'hôpital. Cette situation fut pour le médecin et le personnel de la salle d'accouchement un véritable ouragan auquel personne n'était préparé.*

*Le jeune père abasourdi fut invité à retourner chez lui. La mère fut transportée dans sa chambre d'accouchée. Grand silence après la tempête.*

*Hormis la visite de son mari, la distribution des repas, les soins infirmiers, pas une personne ne venait lui parler de ce qui s'était passé. Elle vécut ces heures, ces jours et ces nuits dans un temps qui avait perdu sa mesure.*

*Combien de temps plus tard un ami médecin, informé par le père, vint-il lui décrire ce qu'il avait appris lors d'une visite au service de pédiatrie ? Cet ami lui dit que le petit garçon qui venait de naître avait peu de chance de survivre. Dans l'état de stupeur qui l'avait envahie, l'annonce fut accueillie par la mère dans une sorte d'indifférence. Peu à peu, elle reprenait conscience de son environnement. Elle entendait les pleurs des bébés dans le couloir et les chambres voisines et réalisait son état d'accouchée sans enfant.*

*Lorsque le chef de clinique du service de pédiatrie vint lui rendre*

*visite pour lui parler de son bébé, elle émergea de la brume qui enveloppait son corps douloureux. S'asseyant au pied de son lit, il lui décrivit la malformation, le diagnostic qui avait été évoqué, le pronostic sur lequel on ne pouvait pas se prononcer. En décrivant l'avenir possible du bébé vers la vie, il répondit aux questions de la maman, et insista sur l'importance des paroles à énoncer au bébé, et plus tard à l'enfant sur sa maladie et sa malformation. C'était l'hiver. Ce qu'elle garda en sa mémoire, ce fut l'image d'un homme tout petit, serrant son manteau sur son torse, comme pour se protéger du froid.*

*Bien des années plus tard, lorsqu'elle rencontra ce collègue lors de réunions médicales, elle lui dit combien elle lui était reconnaissante de cette visite et des paroles qu'il avait alors prononcées. Il "avoua" combien il avait hésité à venir lui rendre visite. Cette démarche n'était pas du tout habituelle. C'est avec une grande émotion qu'il avait accompli ce qu'il considérait comme un devoir d'humanité. La perception qu'avait eue la jeune femme de cet homme de grande taille comme étant tout petit, tassé sur un coin du lit traduisait bien son malaise, mais aussi son empathie et son humanité. Quelle éthique avait soutenu ce jeune médecin dans sa démarche ? Peut-être la psychanalyse à laquelle il avait été formé ?*

*L'accoucheur vint effectuer sa visite deux ou trois ou quatre jours plus tard, difficile à dire dans une période de vie hors de toute temporalité.*

*Le bébé demeura quatre mois en clinique pédiatrique privée. Après quelques périodes difficiles où régnaient de grands doutes sur ses chances de survie, je fus convoquée par le "patron" avec l'autorisation de reprendre mon fils sous "haute surveillance". Au moment de quitter l'hôpital, il me dit : "surtout ne faites pas de bêtises avec ce bébé". Je n'étais pas en mesure, face à ce chef de service connu comme un mandarin tout-puissant, de l'interroger sur le sens qu'il donnait au terme "bêtise" et ressentis simplement sa suspicion.*

*Les soins médicaux furent certes excellents mais la personne qui, à mon avis, donna à mon bébé son immense désir de vivre, ce fut la "sœur" surveillante générale du service. Lorsque j'eus la force et le courage de surmonter mes peurs d'être confrontée à la vision de sa souffrance, je rendis visite à mon bébé. En ce lieu redouté de maladie*

et de mort annoncée, souvent je trouvais bébé dans les bras de cette grande femme altière, coiffée de son voile, vêtue de sa longue robe de religieuse. Les échanges étaient très tendres entre la grande et la petite personne. Elle racontait et souriait. Lui, répondait en babillant, et de ses grands yeux verts qui illuminaient son petit visage émacié, il lui rendait force sourires. En notre maison, il me séduisit à mon tour et me donna la force de refuser les multiples hospitalisations qui m'étaient proposées.

C'est ainsi que se renforça dans l'équipe soignante, dominée par son grand "Patron", mon statut de "mauvaise mère" désobéissant aux ordres de la Faculté. Le chef de clinique devenu assistant, qui était venu me rendre visite à la clinique fut le seul à soutenir mes initiatives. Tout au long des années, quelques autres jeunes médecins bienveillants et généreux nous apportèrent leur soutien.

Devenu grand, notre fils usa de toute son énergie vitale pour contribuer à guérir des multiples maladies qui perturbaient sa santé. Il déploya une grande énergie aussi pour ne pas perdre sa place dans la famille : crises de jalousie en paroles et en actes vis-à-vis de la petite sœur née deux années après lui, complicité pas toujours "raisonnable" avec la deuxième sœur née cinq années plus tard, désobéissance et agitation à la maison comme à l'école, disparitions dans la nature environnante avec un petit voisin, allumage de feu de bois et de matières plastiques sur le chantier de construction d'un immeuble voisin, escalade d'escaliers en plein air jusqu'au sixième étage sur ce même chantier...

En même temps que se manifestait la vitalité de notre fils, il se confirmait que nous étions de mauvais parents. Et surtout, surtout que j'étais une mauvaise mère. Une mère qui travaillait et négligeait son enfant pour soigner d'autres personnes ! Ces énoncés me furent signifiés de façon directe ou par écrit dans les dossiers hospitaliers.

D'années en années, de médecins en médecins, depuis le service de pédiatrie jusqu'au service pour adultes, cette mauvaise réputation me poursuivit. Les jugements étaient incessants : je venais trop tard en consultation lorsque mon enfant était malade, je refusais les hospitalisations, je ne suivais pas à la lettre le régime diététique imposé par la maladie. En effet ce régime était difficile à suivre. Deux choix s'offraient à nous : soit exclure l'enfant des repas pour qu'il ne souffre pas du manque des aliments qu'il aimait, soit imposer le régime à tout le monde, ce qui nous privait d'un moment de plaisir partagé. Tant bien que mal le régime était parfois suivi à la lettre et, parfois, abandonné. A l'hôpital, on me donnait souvent en exemple à suivre celui d'autres mères bien plus obéissantes et plus dévouées que moi.

Mon mari soutenait mes résolutions et mes petites rébellions aux protocoles médicaux. Il faisait confiance à la mère-médecin. Il était bien difficile de résister à la culpabilité inhérente à toute maternité encore plus grande lorsqu'elle est hors norme. Le "corps médical" ne m'y aidait guère.

Le parcours scolaire me fit vivre d'autres expériences.

Pendant toute sa scolarité, les maladies se répétaient. L'atteinte progressive de la fonction rénale, puis la vie bientôt rythmée par les transfusions, et enfin par les dialyses multi-hebdomadaires ne facilitaient pas les apprentissages scolaires.

Pour acquérir le niveau demandé, une plus grande souplesse dans la demande de résultats, qui aurait pris en compte la lenteur des acquisitions, et reconnu les compétences de l'enfant, n'était pas possible dans le système rigide qui caractérisait l'institution scolaire. Je ne trouvais pas d'école qui appliquait la pédagogie active et coopérative, inventée au début du siècle par l'enseignant et pédagogue Freinet, où chaque enfant, respecté dans ses compétences et ses difficultés, peut progresser à son propre rythme. Plus tard cependant j'en mesurerai les effets chez de jeunes patients.

Par sa petite taille, sa faiblesse musculaire, notre fils eut à subir les moqueries des autres élèves. Sa grande sociabilité, son humour, ses vives réparties lui permirent de construire quelques amitiés et de solides défenses. Ses qualités furent reconnues par de rares enseignants, mais son indiscipline, sa lenteur, sa marginalité insupportaient la majorité d'entre eux.

En école primaire, puis au collège, je fus souvent convoquée par l'un ou l'autre enseignant(e), par un médecin scolaire qui attribuait la pâleur de l'enfant à de mauvais soins. Ces convocations humiliaient l'enfant autant que la mère. Très rapidement, il nous fut conseillé une orientation en circuit spécialisé. Grâce à mon statut de médecin, à mes activités de "parent d'élève" collaborant avec d'autres pour organiser et animer des réunions, des conférences ou des rencontres festives, par mon insistance à faire reconnaître l'intelligence et la vivacité de mon enfant, le refus que j'opposais à tous les conseils d'exclusion d'un parcours scolaire normal fut respecté. Au fil des années, surmontant ces obstacles, progressant à son rythme grâce à des formations complémentaires autant qu'en autodidacte, l'enfant devenu adulte a acquis des compétences professionnelles qui lui permettent de mener une vie autonome et d'exercer un métier.

Mes inquiétudes, mes doutes, me conduisirent auprès d'un psychanalyste. La mère s'est enfin libérée des jugements et des regards pas toujours bienveillants.

Le statut de médecin fut d'une grande aide. L'appui familial et la psychanalyse poursuivie tant pour ces motifs personnels que pour soutenir la vie professionnelle, furent majeurs. A posteriori il est possible de dire que ce qui a manqué le plus de la part du personnel soignant, ce fut un soutien, une écoute, des échanges de paroles avec toutes les personnes de la famille. Dans les années 70, l'importance de la vie psychique n'était pas reconnue ; encore moins le partage des émotions au sein des relations familiales.

Lorsqu'un enfant est atteint de déficit corporel, le soutien et l'écoute de toutes les personnes de la famille seraient tout à fait utiles. Une formation continue des soignants est pour cela indispensable. Aujourd'hui encore, peu de services proposent cette écoute et cet accueil.

En ce qui me concerne, c'est la psychanalyse, sa pratique et l'étude de sa théorie qui m'ont aidée à mieux considérer ma propre personne, à écouter un peu mieux mes patients adultes et enfants.

La tâche ne fut pas toujours aisée, mais qui oserait affirmer que la vie est facile ?

Maria Hesselson

# Nadir : le soleil du printemps

Francine Hauwelle



Les lecteurs du Furet se souviennent peut-être du "soleil dans l'Arc en ciel", un article qui raconte l'histoire d'un petit garçon, Oussama, qui fréquentait la maternelle malgré sa myopathie, avec toutes les difficultés et les joies que cela représentait pour lui et son entourage.

## L'école : lieu de vie

Maintenant, il a grandi et manipule avec une grande dextérité son fauteuil roulant électrique. Un magnifique sourire illumine son visage lisse et rond. Sa peau est enfin débarrassée d'un eczéma qui lui compliquait la vie.

Tous les jours de classe, comme tous les petits écoliers, il s'en va rejoindre ses nombreux camarades pour suivre avec assiduité les cours du CM1. Il écoute avec intérêt les leçons de ses deux maîtresses qu'ils apprécient beaucoup. Il est accompagné de Renata, l'assistante vie scolaire (AVS) qui s'occupe spécialement de lui. "Le chaînon manquant", l'association payée par la mairie, n'existant plus, c'est l'éducation nationale qui a pris le relais pour la prise en charge des élèves handicapés.

Entouré par ces trois adultes, il progresse et apprend avec plaisir. Les enseignantes officient en toute quiétude dans leur classe, elles savent qu'Oussama est pris en charge par l'assistante : celle-ci lui donne ses affaires, l'emmène aux toilettes, lui enfle son anorak, allume son ordinateur, explique à nouveau quand la leçon est difficile, note et écrit les leçons quand sa main est fatiguée. Fort de cette aide, Oussama peut écouter la maîtresse parce qu'il sait que quelqu'un prendra le relais quand la difficulté ou la fatigue pointera le bout de son nez.

Oussama est heureux d'aller à l'école et il s'ennuie très vite le mercredi quand son frère et sa sœur vont au collège alors que lui reste seul à la maison. A l'école, il se réjouit de retrouver, Mickaël, Jérémy, Sébastien, Guillaume, Loïc, Kévin, ses copains mais également Morgane, Célia, Julia, Marine et Laura, ses copines. Comme tous les enfants de son âge, il s'amuse à jouer à cache-cache et au loup. Il adore la compagnie et sait se faire aimer de ses copains. Pour lui, l'école est un lieu dans

lequel il se construit socialement et grandit en intelligence et en malice. Il n'y a qu'à regarder son œil coquin pour comprendre combien il apprécie d'être en classe avec ses copains.

A la question sur ces cours préférés, il répond avec vivacité qu'il aime les mathématiques même si, pour l'instant, il bataille encore avec la division. Il s'inquiète également de ne pas encore comprendre les problèmes de calcul d'heures. La préhis-

toire le passionne ainsi que l'invention de l'écriture. Il adore l'informatique et les jeux sur l'ordinateur. Il avoue qu'il a de bonnes et de moins bonnes notes.

Pendant l'heure de sport, il part avec ses copains de classe qu'il regarde s'entraîner sans amertume. S'ils courent, il les suit avec plaisir en fauteuil.

L'année dernière, après la cantine, Akim, l'éducateur chargé des activités périscolaires lui a appris quelques rudiments de



"hip-hop". "C'était trop bien, mais maintenant il n'est plus là et c'est dommage parce que j'aimais beaucoup danser avec lui. Tu sais, la danse, je l'aime parce que j'ai vu des gens danser à la télé... Akim, il montrait les gestes et moi je les imitais. Maintenant, il est parti et il n'y a plus de hip hop. Après la cantine, c'est plus bien !"

### Corps et mouvement

Si le sport le passionne en général, c'est le football qui l'intéresse en particulier. D'ailleurs, son papa est content d'avoir au moins quelqu'un avec qui suivre les matchs à la télévision. Ensemble, ils commentent les passes, les corners et les buts. Un vrai plaisir partagé !

Pour garantir une meilleure mobilité de son corps, tous les quinze jours, le mercredi, sa maman ou son tonton l'emmènent en camionnette aménagée à la piscine de l'hôpital de Mulhouse où il retrouve Christophe, son kiné. Ces séances sont précieuses, et il tient à ne pas en rater une seule. Là, dans cet autre élément, il marche, respire avec le tuba, fait de la plongée, nage avec les bouées sur le dos, s'amuse avec l'eau. La confiance règne entre eux deux, ce qui n'est pas le cas avec l'autre kiné qui le remplace parfois pendant les vacances. "Il me met la tête sous l'eau et j'ai peur".

Dans la semaine, il travaille également avec deux kinésithérapeutes. Le lundi et le vendredi, à l'école, dans une salle à part et, le

mardi, à la maison. A l'école, il porte un corset rigide pour éviter un affaissement du dos et maintenir sa colonne vertébrale la plus droite possible. De ce fait, les exercices de maintien portent sur les bras et les jambes, il s'agit essentiellement d'étirements des membres pour conserver la souplesse des muscles. Le clapping<sup>1</sup> est également de rigueur, qui permet de libérer les voies respiratoires. Il aime bien ces différents exercices qui le soulagent et lui gardent la mobilité nécessaire pour vivre parmi les autres. Pour bien faire, il devrait aussi porter une mentonnière, mais il aurait des difficultés à utiliser l'ordinateur et à participer à différentes activités. Cette contrainte supplémentaire l'empêcherait de vivre des moments de plaisir qui comptent très fort pour lui.

### "Ecrase ATATOR"

Or, ces moments lui sont indispensables pour maintenir son moral d'acier. Le jeu, la télévision, sont partie intégrante de sa recette du bonheur. Quand il en parle, ses yeux brillent tellement que cela fait chaud au cœur. Il adore les dessins animés, "les films qui parlent de bagarre avec les Chinois", mais également les jeux de société. Quand il raconte ses plaisirs, sa maman rit et lui fait avouer qu'il aime toujours gagner et surtout ne pas perdre.

Mais ce qu'il préfère, c'est jouer à "ECRASE ATATOR", un jeu inventé avec sa grande sœur Imane et son grand frère Moha-

med. Dans ce jeu, c'est lui le meneur. Son frère et sa sœur se mettent à courir à quatre pattes pour ne pas se faire écraser par son fauteuil roulant. Visiblement, les trois enfants prennent un plaisir intense et rient avec sincérité à l'évocation de ce jeu. Une manière symbolique de rétablir un équilibre et de prendre sa revanche sur la vie.

### Faire-part

Bien sûr, la vie n'est pas simple pour Oussama et les siens car les contraintes sont nombreuses, les déplacements compliqués, les subventions difficiles à obtenir. Mais c'est sa vie, avec tout le respect et toutes les obligations que chacun lui doit. Ce petit garçon a une belle leçon de vie à donner à chacun de nous. Dans un joli sourire, il nous invite tous à ne pas douter qu'on puisse vivre en fauteuil roulant et être un enfant heureux. D'ailleurs, il nous fait part avec joie de l'arrivée imminente de son petit frère Nadir, "le soleil du printemps" à qui il va apprendre toutes les choses qu'un grand sait !

Francine Hauwelle, Le Furet

Photos de Dessin de Oussama

### Note

<sup>1</sup> Le clapping est une manoeuvre de massage effectuée au moyen de la main placée en forme de cuillère et qui frappe la surface de la peau.



"Ils ont de la chance de jouer au foot!"

## LIVRES

### Le miroir brisé



**Simone Korff-Sausse**  
Lorsqu'un enfant atteint d'une anomalie né, les parents plongent dans un univers dont ils ignoraient tout. Tel un miroir brisé, l'enfant marqué par un handicap renvoie une image déformée qui fait peur et dont nous nous détournons. Comment pourra-t-il grandir malgré ou avec son handicap ? Comment aider les parents à traverser cette épreuve ?  
Ed. Calmann-Lévy

### Corps infirme et sociétés

**Henri-Jacques Sticker**  
Il n'existe pas encore, à l'heure actuelle, d'histoire globale de l'infirmité – de ce que nous appelons pudiquement le handicap – ni des systèmes de pensée qui commandent le rapport des sociétés au corps déviant ou diminué. Avec ce livre anthropologique, l'auteur a voulu combler cette lacune.  
Ed. Dunod

### Parents d'enfant handicapé

**Sous la direction de Charles Gardou**  
L'auteur a souhaité offrir l'occasion de prendre connaissance de l'odyssée de quelques parents "pas comme les autres" en leur donnant un visage. A susciter la reconnaissance des difficultés, attentes et besoins propres de ces familles projetées par le même canon dans l'univers du handicap.  
Ed. Erès



### Du monstre à l'enfant

**Olivier Rachid Grim**,  
préface de **Danielle Rapoport**  
Aujourd'hui comme hier, l'appartenance à l'humanité est un caractère qui ne semble pas donné d'emblée au petit homme. Qu'advient-il de lui lorsque sa naissance est oblitérée par un handicap ? Si la notion de handicap est un regard social et historique sur l'infirmité, à quels types de grands schèmes de pensée des groupes sociaux l'infirmité renvoie-t-elle quand cette altérité-là est traitée sur le registre de la monstruosité ?  
Ed. CTNERHI

### Un monde sans les mots

**David Goode**  
Ce livre démontre d'une manière émouvante qu'une compréhension mutuelle est possible avec ces enfants, nés sourds, muets et aveugles, grâce à différentes formes non conventionnelles de communication et au langage non formel avec lequel ils créent leur propre symbolique, dans la réalité qui est la leur, en mobilisant toutes les ressources sensorielles dont ils peuvent disposer.  
Ed. Erès

## LIVRES POUR ENFANTS

### Le lapin à roulettes

**Grégoire Solotareff**  
Il était une fois un lapin qui n'était pas tout à fait comme les autres : son nom était Jil. Il avait appris à se servir de deux bottes munies de petites roues et de freins. Car ses jambes ne marchaient pas. Tout le monde l'appelait le lapin à roulettes.  
Ed. L'école des loisirs

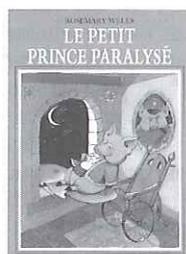


### Mina la fourmi

**Anne-Marie Chapouton et Erika Harispé**  
Dans la fourmilière, toutes ont leur place... sauf Mina. Elle n'a que cinq pattes au lieu de six. Elle aimerait participer à la vie de la colonie, comme tout le monde. Son courage prouvera aux ouvrières que, même avec une patte en moins, à l'intérieur on est comme les autres et qu'on peut être utile.  
Ed. Père Castor Flammarion

### Le petit prince paralysé

**Rosemary Wells et Dinah Maria Mulock Craik**  
Handicapé suite à une chute, ses parents décédés, le petit prince Francesco est dépossédé de son royaume et exilé. Il parvient, grâce à sa marraine, à surmonter son infirmité et à reprendre son trône. Un récit simple, tonique, illustré avec naïveté et bonhomie.  
Ed. L'école des loisirs



## EXPOSITION

### Liberté, égalité, handicapés

Organisée par Handicap International et achevée depuis janvier 2006, cette exposition, à travers 22 panneaux et par le biais d'interpellations du personnage de BD Titeuf, invitait à découvrir la réalité du handicap aujourd'hui et à prendre conscience que tous les hommes ont les mêmes droits.

L'intégralité de l'exposition est disponible sur le site Internet de Handicap International à l'adresse suivante : [www.handicap-international.org](http://www.handicap-international.org)



### Petite enfance et handicap

**Eric Plaisance, Catherine Bouve, Marie-France Grosprone et Cornélia Schneider**  
Réalisé à la demande de la CNAF, ce dossier d'études tente d'établir un bilan critique sur l'accueil des enfants handicapés ou malades dans les équipements collectifs pour la petite enfance, en tenant compte principalement de l'expérience acquise en France à la fois par les professionnels spécialisés, par les professionnels de la petite enfance et par les parents.  
Ce dossier est téléchargeable sur le site de la CNAF, [www.cnaf.fr](http://www.cnaf.fr), dans la rubrique *Publications*. Dossier d'études n° 66, mars 2005.

## VIDEOS

### Ensemble

**Edith Mazzola et Daniel Lacroix**  
Ce film, accompagné d'un livret a pour but de sensibiliser les professionnels de la petite enfance en répondant à certaines de leurs questions : quelles conditions favorisent l'intégration des enfants porteurs de handicap ? En quoi l'accueil collectif de ces enfants participe-t-il à leur prise en charge précoce ?  
Prod. ANTHEA

### J'ai mal à mon frère

**Jean-Marie Fawer**  
La naissance d'un enfant handicapé, la découverte tardive d'un handicap bouleversent non seulement les parents mais aussi la fratrie tout entière. Les enfants interviewés expriment le cheminement des frères et sœurs, se questionnant sur leur place et leur propre avenir.  
Prod. Les Marmots Vidéo/Adapei de Besançon

## FORMATION

### Accueillir l'enfant porteur de handicap

**Les 17, 18 mai et 1, 2 juin 2006**  
Malgré les différents textes de lois incitant à l'accueil des enfants porteurs de handicap dans les structures de la petite enfance, leur intégration soulève encore craintes et questionnements parmi les professionnels. Ce stage a pour but de sensibiliser ces professionnels à penser le handicap dans sa globalité.  
Renseignements :  
Association Anthéa  
7, place aux Herbes  
BP 219, 83006 Draguignan  
Tél. : 04.94.68.98.48  
Email : [anthea@club-internet.fr](mailto:anthea@club-internet.fr)

## COLLOQUE

### Enfants en situation de handicap et leurs droits

**Du 10 au 14 octobre 2006 à Sion (Suisse)**  
Le thème du handicap est d'actualité: les Nations Unies préparent actuellement une convention internationale relative à la protection des droits et la dignité de la personne en situation de handicap, convention qui sera vraisemblablement ouverte à la ratification des Etats en 2007 ; en outre, le comité des droits de l'enfant élabore un commentaire général sur les enfants en situation de handicap.  
Renseignements :  
Institut International des Droits de l'Enfant  
Tél. + 41 27 205 73 00  
Site : [www.childsrighs.org](http://www.childsrighs.org)

# La qualité des services à l'ordre du jour

Florence Pirard

"L'accompagnement pour une qualité de service", des notions en tension à décoder avec les encadrants des institutions d'accueil de la petite enfance

Depuis quelques années, dans la plupart des pays européens, les politiques de la petite enfance se préoccupent de plus en plus des enjeux de qualité des services. Il en résulte une transformation des fonctions d'encadrement des services d'accueil, une valorisation de l'accompagnement des pratiques éducatives au-delà des fonctions de contrôle et d'évaluation, et la mise sur pied de dispositifs de formation-action-recherche comme ceux que coordonne l'Institut Européen de Développement des Potentialités de tous les Enfants (I.E.D.P.E.) avec le soutien du programme européen Leonardo da Vinci. Dans ce cadre, nous avons mené, en tant que formatrices-chercheuses, une étude<sup>1</sup> portant, d'une part, sur les conceptions de la qualité et de l'accompagnement émergent de la littérature de référence, et d'autre part sur des discours saisis en situation de formation d'encadrants chargés d'évaluer, d'accompagner et d'améliorer la qualité de services d'accueil. Ceci dans deux contextes très différents : un contexte d'innovations, en Communauté Germanophone de Belgique, (avec création simultanée d'une formation initiale pour auxiliaires en puériculture et d'une première crèche, en complément du réseau existant d'assistantes maternelles), un contexte de réformes, en Communauté française de Belgique, marqué par une nouvelle réglementation des institutions éducatives, avec, notamment, l'instauration d'un Code de Qualité exigeant de tout établissement l'élaboration d'un projet d'accueil.

Notre travail a fait apparaître différentes conceptions de l'accompagnement ; nous en avons retenus trois principales, sachant que, dans la réalité, elles se combinent de façons multiples.

## Première conception : un accompagnement "guidé" pour une qualité normative

Une conception des services qualifiée de "moderne" par Peter Moss et ses

collaborateurs<sup>2</sup> se fonde sur la recherche de normes et de certitudes. La qualité des services y est définie, objectivée, voire évaluée en référence à des savoirs validés, ce qui suppose le développement et l'acquisition des connaissances utiles, la référence aux experts qui les produisent, le recours à des outils validés scientifiquement. Le développement d'échelles standardisées de la qualité, peu visible en France mais très présent dans d'autres pays, est révélateur de cette conception.

Sur les terrains belges étudiés, l'idée de qualité est moins associée à des savoirs validés qu'à la recherche de "bonnes pratiques", de "bonnes normes", de "principes" sur lesquels les professionnelles fonderaient leurs pratiques. Ceci renvoie à une conception de l'évaluation externe qui distingue les fonctions attribuées aux praticiens de celles dévolues aux encadrants.

Cette approche normative de la qualité envisage l'accompagnement comme une forme de soutien aux professionnels censés s'approprier de manière active les principes éducatifs établis, et les appliquer selon des manières jugées acceptables dans leur contexte particulier de travail.

L'accompagnement ainsi conçu accorde à l'encadrement des fonctions centrales orientant le travail des professionnels de terrain : sensibilisation aux principes d'évaluation des pratiques professionnelles quotidiennes, identification des écarts à l'idéal visé, propositions de régularisation en cas de discordance entre l'attendu et l'observé, amélioration de l'accueil. Il en résulte une hiérarchisation des rapports sociaux, en dépit du souci manifeste d'établir des relations paritaires et de donner une place active aux praticiens.

Cette première conception pourrait se traduire par l'image du bon chemin qui permet aux praticiens, guidés par leur encadrement, d'approcher au mieux l'idéal avec, parfois, un effet de manipulation (volonté d'orienter l'action d'autrui et simultanément, désir de lui faire découvrir les significations).

## Deuxième conception : un accompagnement différencié pour une qualité intersubjective

La qualité des services peut être envisagée d'une toute autre manière. Dans la littérature, la référence, trop exclusive, à certains savoirs pour définir et évaluer les pratiques éducatives est parfois remise en question, l'idée d'une norme d'excellence étant rejetée au profit de l'inclusion de tous les acteurs potentiellement concernés par l'éducation (familles, enfants, professionnels de terrain, élus, communauté locale, etc.) dans une démarche considérée avant tout comme éthique et politique et d'une recherche collective de sens ("*meaning making*") traduisant le choix de travailler avec la complexité, les valeurs, la diversité, la subjectivité et les perspectives multiples, selon Dahlberg, Moss et Pence.

Sur les terrains belges étudiés, nous avons pu mettre en évidence une conception "intersubjective" de la qualité, en tant que processus perfectible s'appuyant, dans l'idéal, sur différents points de vue et valorisant le développement personnel ainsi que la recherche de rapports sociaux harmonieux. La dimension politique n'apparaît guère.

La référence à l'évaluation est surtout interne. L'idéal serait d'accorder aux praticiens le pouvoir de définir et d'orienter leurs pratiques éducatives en fonction de critères qu'ils ont fait leurs, de co-définir leurs principes éducatifs. L'engagement dans un processus l'emporte souvent sur l'obtention d'un résultat. D'où le dilemme éthique entre réaliser les conditions de bien-être des enfants et respecter des rythmes de développement des adultes qui ont en charge ces enfants. Ainsi, ces encadrants tiraillés entre le souhait de préserver l'initiative des enfants et la crainte de "faire violence" à une éducatrice adepte des apprentissages précoces.

Notre recherche a mis en évidence un lien étroit entre la conception intersubjective de

la qualité et une conception "différenciée" de l'accompagnement, centrée sur les spécificités des professionnelles et des services. L'enjeu éducatif central serait ici de soutenir autrui (professionnel ou institution) dans le développement de son identité propre.

Considéré dans sa dimension formative, l'accompagnement vise à développer des attitudes professionnelles et des capacités transversales transférables en situation de travail (écoute, questionnement et réflexion sur les pratiques professionnelles). Il est lié à un travail de facilitation qui valorise et soutient les démarches engagées par les praticiens, sans que les questions de contenu inhérentes aux projets d'action éducative, sans doute jugées moins prioritaires, ne soient traitées de manière approfondie. Cependant, en adoptant une position d'extériorité lui conférant une position hiérarchique dominante, même s'il ne mène pas l'action, l'accompagnateur se retrouve dans une situation paradoxale (identifiée par Boutinet<sup>3</sup>).

Cette fois, il y a différents chemins, ceux que les praticiens ont choisi d'emprunter.

### Troisième conception : un accompagnement interactif pour une qualité effective

Cette troisième conception considère la qualité des services comme le fruit d'une co-construction en fonction de critères pour partie préétablis, pour partie à redéfinir dans l'action et l'interaction inhérentes au fonctionnement des services. D'où la notion de "qualité effective" empruntée à Furter<sup>4</sup>, associée non pas à une approche normative ou à une approche intersubjective, mais cherchant plutôt à articuler différents types de savoirs dans une situation donnée, supposant et valorisant l'interaction entre tous les acteurs engagés dans une transformation des pratiques éducatives et des services inscrits dans l'environnement local. Cette conception de la qualité effective vise un développement social démocratique incluant l'ensemble des acteurs de l'éducation dans une définition du juste et du souhaitable éprouvée et mise en œuvre dans les contingences quotidiennes.

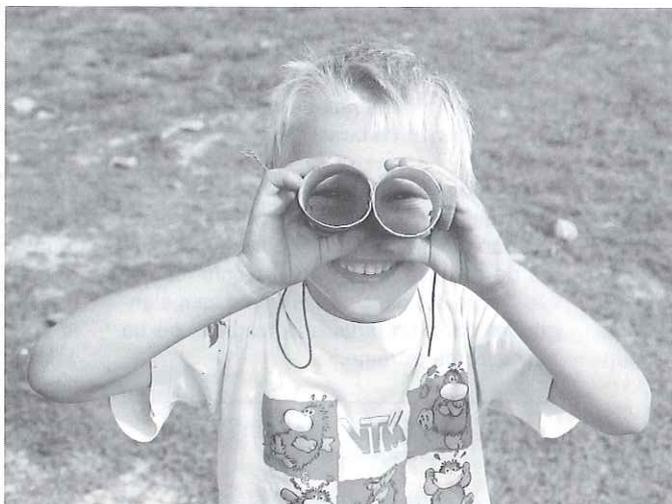
Sur les terrains belges étudiés, l'effectivité se perçoit dans la recherche concomitante et la mise en tension de visées apparemment contradictoires : la reconnaissance d'un cadre qui définit les principes éducatifs de base et la valorisation d'une diversité dans les pratiques, la recherche d'une certaine objectivité et la volonté de prendre en compte les subjectivités, l'engagement dans un processus et l'obligation de résultats.

Ici, l'accompagnement est centrée sur des enjeux de transformation conjointe des

pratiques éducatives mises en œuvre quotidiennement, des acteurs (les praticiens en charge des enfants, et leurs encadrants), voire de l'environnement (l'ensemble des services inscrits dans une dynamique locale), tel que le montre Barbier dans la culture de la professionnalisation<sup>5</sup>.

La dimension interactive de l'accompagnement se réalise notamment dans la recherche de points de ralliement qui engagent praticiens et accompagnateurs dans des actions communes, sources d'apprentissages et de bénéfices mutuels. Elle rejoint l'idée de Paul<sup>6</sup> de permettre la parité - non pas en dépit - mais grâce à la dissymétrie.

Dans cette conception de la qualité, l'accompagnement pourrait être représenté comme un faisceau de possibles, définissant le cadre des transformations éducatives, dans la mesure où tout n'est pas permis.



### Des trois conceptions de l'accompagnement aux conceptions des démarches d'analyse des pratiques professionnelles

Participant de l'accompagnement, les démarches d'analyse des pratiques professionnelles font, elles aussi, l'objet de conceptions différentes souvent implicites. Tantôt l'analyse des pratiques prend appui, dans une logique déductive, sur des éléments de référence (personnes jugées particulièrement compétentes, services dits "pilotes"). Les situations éducatives mettant en scène les conduites escomptées des enfants, parents et professionnelles sont considérées a priori comme les plus formatives, car concrétisant l'idéal recherché. Leur analyse fait appel à un type de questionnement faisant expliciter par autrui ses pratiques et leur fondement, les comparant aux objectifs visés et aux critères valorisés, et orientant la réflexion dans le sens escompté. L'analyse de pratiques professionnelles référée à des idéaux éducatifs débouche nécessairement sur des constats d'écart entre les niveaux actuel et visé. Elle engage à dépasser le diagnostic et à pro-

poser des programmes et des mesures d'accompagnement de "remédiation".

Tantôt, l'analyse des pratiques est considérée comme une occasion donnée aux professionnelles de prendre du recul par rapport à leurs pratiques habituelles, de questionner leur agir et de poursuivre "leur cheminement". Le questionnement remplit alors une fonction d'explicitation, sans orientation délibérée. Toute intervention peut être perçue comme interférant avec le travail engagé par la partie accompagnée. Enfin, l'analyse des pratiques peut être vue comme un moyen, pour les praticiens comme pour les encadrants, de mieux connaître les pratiques mises en œuvre, leurs fondements, leurs conditions de réalisation et de transformation. Interroger les pratiques éducatives permet de les comprendre pour les transformer. L'analyse des pratiques vise le développement de

compétences individuelles et collectives par l'engagement dans des actions éducatives communes, en fonction de critères partagés. Elle s'inscrit ici dans une logique de dispositif où le questionnement assure une fonction de recadrage : "les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être, elles peuvent être autrement".

En conclusion, le défi d'une formation qui s'inscrit dans des enjeux de professionnalisation sera de susciter une réflexion sur les différentes conceptions de la qualité, de l'accompagnement et de l'analyse des pratiques. Cette réflexion incitera à concevoir des dispositifs et à développer des

professionnalités capables de gérer au mieux les tensions inhérentes aux différentes approches et à leurs relations, dans une perspective de l'éducation qui en reconnaît les dimensions éthiques et politiques.

Florence Pirard

Photo de VBJK

#### Notes

1 PIRARD (Florence), *Cultures de la qualité des services et cultures de l'accompagnement dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants : essai de théorisation*, thèse de doctorat, Université de Liège et de Paris XIII, 2005

2 DAHLBERG (Gunila), MOSS (Peter), PENCE (Alan), *Beyond quality in early childhood education and care, postmodern perspectives*, London, Routledge Falmer, 1999

DAHLBERG (Gunila), MOSS (Peter), *Ethics and politics in early childhood education*, London, Routledge Falmer, 2005

3 BOUTINET (Jean-Pierre), *Accompagner, une idée neuve en éducation*. Repères anthropologiques, *Les Cahiers Pédagogiques*, 2001, n°393, pp11-13

4 FURTER (Pierre), *Les espaces de formation, essai de microcomparaison et de macroplanification*, Lausanne, Presses polytechniques romandes, 1983

5 BARBIER (Jean-Marie), *Voies nouvelles de professionnalisation*, Toulouse, symposium du R.E.F., 1998

6 PAUL (Maëla), *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, 2005, p139

# Contes et comptines turcs : le passé retrouvé

Ali Ekber Başaran

En 1979, j'ai fait partie de la première génération d'immigrés de Turquie. Quitter mon pays natal pour m'installer dans un pays dans lequel ni la langue ni la culture ne m'étaient familières, vouloir rester debout malgré mes racines arrachées, garder ma dignité et mon autonomie, chercher à me situer dans une société dont les données socio-économiques et culturelles sont à la fois différentes et dominantes, vouloir enfin me "réenraciner" dans ce pays ont été les étapes que j'ai traversées cette fin de XX<sup>ème</sup> siècle comme beaucoup de mes concitoyens d'ailleurs.

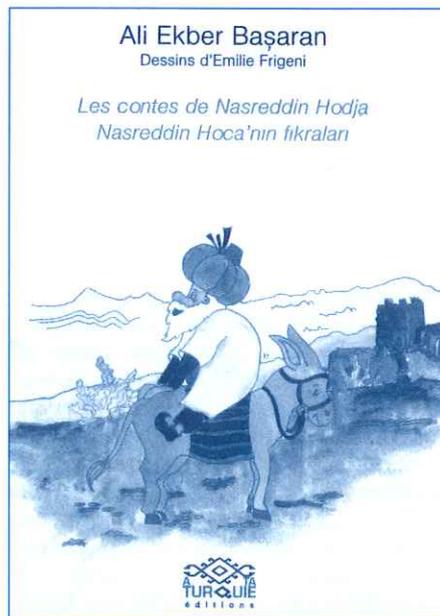
Depuis mon arrivée en France, les actions que j'ai pu mener aussi bien dans le domaine scolaire que social ou culturel, sont en complète adéquation avec les études suivies à l'université d'Ankara. Plus spécialement, cette approche universitaire conjuguée à une sensibilité d'expatrié m'a permis de travailler avec les personnes intéressées par la problématique de l'enfant d'origine étrangère – plus spécialement de Turquie – dans les quartiers dits sensibles.

A l'heure actuelle, les personnes originaires de Turquie sortent d'une situation d'"invité économique" ou d'"immigré" pour s'installer ici et organiser leur avenir autour de projets à long terme. Ils vivent une situation de crise identitaire importante dans cette société à laquelle ils participent activement de diverses manières qu'ils soient de nationalité française ou non. Je constate que c'est essentiellement la jeune génération qui est dans l'impasse en ce qui concerne la langue maternelle et la culture d'origine.

En effet, la première génération, celle qui est arrivée dans les années 1970 est essentiellement d'origine rurale. Sans aucun doute, c'est en raison de l'absence de lieux culturels de proximité dans la campagne éloignée qu'elle n'a pu maîtriser suf-

fisamment la culture d'origine. D'après moi, c'est pourquoi, aujourd'hui, elle éprouve de grandes difficultés à transmettre aux générations suivantes les messages culturels de base.

Aussi, souvent, par réaction à la culture dominante d'ici et par désespoir, elle opte, soit dans un premier cas pour un mécanisme de défense et de ce fait s'enferme sur elle-même ou, dans un deuxième cas, s'engouffre dans un fanatisme religieux ou un nationalisme extrême.



La pauvreté, voire l'inexistence, de données culturelles communes dans la relation adulte-jeune met cette dernière en tension et l'amène parfois à des points de rupture sérieux.

Actuellement, les adultes sont sur le point d'oublier les données culturelles comme les contes, les histoires, les chansons, les comptines, les berceuses, les poèmes, etc.,

tout ce qui faisait le tissu intergénérationnel. Ils ne sont plus en mesure de partager un patrimoine culturel fort avec leurs enfants.

Pourtant, contes et comptines sont nécessaires pour construire les savoirs de base, élargir l'imaginaire, ouvrir la pensée, développer la curiosité, avoir envie d'apprendre toute chose contribuant à la construction d'une identité affirmée. D'autant plus que ces histoires ou comptines racontées dans la langue maternelle sont des occasions extraordinaires d'offrir aux enfants une langue turque imagée de qualité. Par ailleurs, les linguistes soulignent que plus un enfant maîtrise sa langue maternelle, plus il est capable d'en apprendre une deuxième, voire une troisième langue.

Bref, ce "vide" culturel est, à mon grand regret, la réalité actuelle du public turcophone de France. Ce qui m'inquiète beaucoup c'est que si les parents ne peuvent que partager avec leurs enfants un quotidien "du fais ceci et fais cela" sans donner une autre dimension au langage, je crains qu'ils ne soient, un jour ou l'autre, remis en cause, dans leur rôle d'éducateur-formateur.

Dans mes actions menées depuis des années au sein de l'Education Nationale autour de la "réussite scolaire des enfants issus de l'immigration de Turquie", j'ai pu constater que ce vide culturel est en relation profonde avec la crise identitaire.

L'envie de contribuer à combler ce vide, à mon échelle, ne serait-ce qu'un petit peu, ainsi que la passion des contes et des histoires de mon enfance, m'ont orienté à réaliser cette œuvre de mémoire. Il m'a paru très important, voire nécessaire de me mettre en chemin pour les aider à recoudre des liens solides avec leur passé, une étape essentielle pour prendre pied dans l'avenir. Les émotions de l'enfance, celles du rire et des peurs, m'ont suffisamment porté pour que je prenne plaisir à les partager avec ceux qui ont oublié et ceux qui ne savent pas.

Dans mes recherches, j'ai pu constater combien en France, il n'existe que très peu de ressources sur la culture populaire de Turquie. De plus, à mon grand dam, les échanges culturels sont rares entre les deux pays. Aussi, ma collecte depuis quelques années, de comptines, de contes populaires, de blagues de Bektachî, de Lâz, de Nasreddin Hodja, de contes de Keloğlan, de devinettes... a été faite auprès de mes connaissances et des personnes que j'ai pu rencontrer dans les diverses actions que je mène en France.

Pour moi, ce livre représente un pont précieux entre le passé et l'avenir.

J'ai eu la chance que les éditeurs de "l'Har-mattan" pour mes deux premiers livres et "A Taturquie" pour ce dernier me soutiennent dans l'expression de mes convictions profondes.

J'espère sincèrement que ce livre bilingue français turc puisse aider les professionnels du socio-éducatif à donner quelques réponses aux parents en difficulté en leur proposant de renouer avec ce patrimoine qu'ils ont souvent nié et de contribuer ainsi à l'ouverture de cette culture vers le monde.

Ali Ekber Basaran, Ecrivain

## KAVUK<sup>1</sup>

Un jour, un voisin arriva avec une lettre à la main et demanda à Nasreddin Hodja de la lui lire. Nasreddin Hodja prit la lettre, la tourna dans les deux sens et la lui rendit.

- Je n'arrive pas à lire cette lettre.
- Hodja, ne blague pas, lis-la-moi, s'il te plaît.
- Je te dis que je n'y arrive pas !

Le voisin remarqua que Hodja était sérieux et il se fâcha :

- Hodja, tu passes pour un savant, regarde, tu as un grand kavuk sur la tête, n'as-tu pas honte de dire que tu es incapable de lire une lettre ?

Nasreddin Hodja prit son kavuk et le mit sur la tête de son voisin.

- Si cela tient au kavuk, lis maintenant.

<sup>1</sup> Grand bonnet de drap ouaté que les turcs portaient autrefois, sur la tête

## KAVUK

Bir gün, bir komşusu elinde mektupla Nasreddin Hocaya gelerek okumasını ister. Nasreddin Hoca mektubu alır, evirir, çevirir sonra geri verir.

- Ben bu mektubu okuyamıyorum.
- Hoca, şakanın sırası mı ? Oku şunu allahaşkına !
- Sana okuyamadığımı söyledim ya !

Komşusu Hocanın ciddi olduğunu farkederek ve kızarak :

- Hoca, herkes seni bilgili sanır. Bir mektubu okuyamıyorum demeye utanmıyor musun ? Bari şu başındaki koskoca kavuktan utan !

Nasreddin Hoca başındaki kavuğu alır ve komşusunun kafasına geçirerek der ki.

- Eğer marifet kavukta ise, al öyleyse sen oku !

## Cité nationale de l'histoire de l'immigration

Comment œuvrer pour la reconnaissance de l'histoire de l'immigration dans la construction de la nation française ? Comment faire évoluer les regards et les mentalités au sujet des phénomènes migratoires et rendre compte de la vitalité des identités et des histoires multiples qui ont constitué la France ?

### Une idée ancienne

A la différence de ce qu'on peut observer dans d'autres pays, il n'existait pas en France de lieu de mémoire de l'immigration, malgré les efforts et les idées, défendus, à de nombreuses reprises, par les milieux associatifs et universitaires.

Suite à la mission de préfiguration du Centre de ressources et de mémoire de l'immigration présidé par Jacques Toubon, un groupement d'intérêt public à vocation culturelle est constitué. Sa mission est de *préfigurer et de réaliser la Cité nationale de l'histoire de l'immigration afin de rassembler, de sauvegarder, de mettre en valeur et de rendre accessibles tous les éléments relatifs à l'histoire et aux cultures de l'immigration en France, notamment depuis le XIX<sup>e</sup> siècle*. Les membres fondateurs de ce groupement sont le ministère chargé de la culture, le ministère chargé de la ville et de l'intégration, le FASILD, la ville de Paris ainsi que le personnel de l'ADRI (Agence pour le Développement des Relations Interculturelles).

### Les activités de la Cité

Ce nouvel ensemble culturel est à la fois un musée national, un lieu de découvertes, d'expositions, de culture vivante et la tête de pont d'un réseau français et international. Il doit également être un instrument de pédagogie montrant l'enrichissement continu de la culture française par l'apport de l'immigration, pour changer les représentations sur l'immigration et contribuer à la cohésion sociale.

La Cité, c'est avant tout un musée qui replace l'histoire de l'immigration dans l'histoire de la France, grâce à une installation permanente *Repères*, destinée à offrir une informations en trois temps : un espace prologue, une partie chronologique et un parcours thématique. C'est aussi un lieu de programmation culturelle et artistique, produisant plusieurs expositions temporaires par an.

La Cité se veut également un lieu de recherche et de pédagogie et met à disposition du public des informations, des outils pédagogiques et de vulgarisation pour accompagner les expositions et les différentes activités du musée. Une médiathèque multimédia (ouverture prévue en avril 2007) permettra, en plus, d'orienter les demandes des visiteurs spécialisés et du grand public.

Enfin, la Cité nationale de l'histoire de l'immigration n'aurait pu voir le jour sans le soutien, l'expérience et les compétences du milieu associatif et universitaire qui œuvre depuis des années pour un tel projet. Celui-ci a donc été conçu, dès le départ, comme un lieu de départ central à Paris et un réseau de partenaires actifs dans toute la France.

Cité nationale de l'histoire de l'immigration

Palais de la Porte Dorée, 293 avenue Daumesnil, 75012 Paris, Tél.: 01.40.09.69.19, [www.histoire-immigration.fr](http://www.histoire-immigration.fr)

# Quand les mamans chantent, les enfants applaudissent !

Régine Gaudiller et Marie Paule Hel

Sacré pari, que d'oser mettre en chanson les soucis quotidiens des mères !

Il était une fois à Epinal en 2003, un Lieu d'Accueil Enfants Parents (LAEP), dans lequel des mamans de tous les pays avaient envie de partager leurs mots pour panser et penser les maux. Aussi, quand Philippe Roussel, auteur compositeur de chansons d'enfants, originaire d'Epinal est venu dans le centre à leur rencontre, une idée a germé. Ce jour là, en effet, il a proposé aux participants de chanter ensemble des chansons et ensuite d'écouter plusieurs titres de son répertoire. Aussi, devant l'enthousiasme du public, l'équipe du LAEP a imaginé avec le chanteur compositeur un projet de chanson créée par les mamans qui fréquentent le centre. Et voilà l'idée était lancée ! Maintenant il fallait faire vivre le projet, le nourrir, le recadrer, gérer les inévitables frustrations, avant d'être récompensé du travail fourni. Enfin, il fallait tout simplement s'embarquer dans l'aventure !

Au départ pour la première chanson, Philippe Roussel a expliqué la démarche de création dans une recherche commune. Le texte "Depuis que je suis maman" a été écrit au fur et à mesure des idées de chacune. La collaboration avec le compositeur a été très étroite alors qu'elles ont inventé les paroles, lui leur a proposé quelques airs. Après le choix difficile de la musique, les mamans se sont enthousiasmées pour le travail réalisé ensemble. Il avait du sens, racontait leur réalité et était leur enfant à toutes.

La réussite a engendré de nouvelles envies. Pourquoi ne pas réaliser un CD avec un véritable orchestre ! Bien sûr, ce fut une évidence pour toutes. Quelle aventure ! Elle s'annonçait encore bien plus intéressante que prévue !

Trop content d'un tel résultat, le LAEP s'est engagé à donner les aides techniques nécessaires à l'expansion du projet. Les difficiles démarches administratives – prises de rendez-vous, courrier auprès des partenaires financiers – ont été effectuées par les mamans elles-mêmes. Un vrai travail de fourmi ! Non seulement, elles se sont prises en charge mais en plus, cela a marché.

Elles se sont organisées en trois groupes : le groupe communication qui s'est occupé

de la rencontre avec les médias, le groupe administratif qui a fait toutes les écritures des courriers et le groupe vente et marketing qui s'est chargé de la promotion du CD, témoin de la richesse des rencontres. Puis, le calendrier s'est serré et elles ont enchaîné les rencontres. Le 24 janvier 2003, elles ont rencontré à nouveau Philippe Roussel pour déterminer les modalités d'organisation du projet. Trois semaines plus tard, ce fut la mise en route de la deuxième chanson : écriture du texte. Un mois après, elles ont rencontré avec plaisir l'illustrateur Thierry Dessailly. Ce professionnel du dessin les a aidées à réaliser la jaquette du CD en partant de leurs idées. Quelques semaines plus tard, la confrontation avec l'orchestre a eu lieu. Tout particulièrement la rencontre avec Serge Najean, musicien et Président de l'Orchestre de chambre d'Epinal, leur a permis de connaître cet orchestre et d'entendre quelques mélodies. Jean Paul Clavel, chef d'orchestre, quant à lui, a fait les arrangements pour que l'orchestre de chambre d'Epinal puisse l'interpréter.

Puis est arrivé le temps des répétitions. Il était hors de question que ce CD ne soit pas de qualité, faute de travail ! Aussi, ce temps de mise au point et de présence active a été bien observé. Un mois plus tard, ce fut la visite des studios Second Side à Chavelot. Chacun a pris ses repères et investi le lieu avant l'enregistrement. Pour éviter d'être impressionné par ces machines et ces boutons lors de l'enregistrement des chansons, prévu 15 jours plus tard !

Le samedi 7 juin 2003, l'orchestre de chambre a officié sous la direction de Jean Paul Clavel et, sur les conseils de Philippe Roussel, la musique a été enregistrée avant les voix. Puis enfin, trois jours plus tard, jour tant attendu et redouté, les voilà devant les micros avec force courage et détermination pour l'enregistrement des voix et ce, pendant plus de quatre heures. Les titres se sont enchaînés "Maman est là" et "Oh la la ! Quel boulot !". Pendant ce temps, un accueil pour les enfants a été prévu au centre pour que ce temps soit exclusivement dévolu au chant. En fait, maman n'était pas là puisqu'elle chantait. Puis ce fut le temps de l'attente, celui des professionnels qui ont réalisé le mixage des sons, la compilation du CD ainsi que l'impression de la jaquette.

A l'arrivée, le rêve est devenu une réalité tangible, le fruit d'un travail collectif, le résultat d'une passionnante aventure.



Et alors....

Il est certain qu'un projet d'une telle densité apporte bien des satisfactions même si, au passage, des frustrations ont nécessité un accompagnement. Pour l'équipe encadrante, les résultats sont positifs.

L'élaboration et la mise en place du projet ont permis aux familles de participer non seulement de façon effective à la réussite du CD, mais également à celle de tout un quartier. Le LAEP se veut un lieu d'intégration et de lutte contre les exclusions, pour une cohésion sociale du quartier. A travers une telle démarche, peu habituelle, le centre a permis que chacun se prenne en main avec une attitude de gagnant et non avec celle, passive, de l'attente et de la soumission. Il est certain que nous avons observé des modifications de comportements au fur et à mesure de déroulement du projet. Ces femmes se sont épanouies. Non seulement, elles ont pris confiance en elle, mais en plus, elles ont acquis une meilleure image d'elles-mêmes. Un effort certain a été fait pour mettre en valeur physiquement leur personne. Vêtements et coiffures les ont transformées, leur ont donné le goût d'elles-mêmes. Elles ont appris à prendre des initiatives et à les assumer jusqu'au bout. Elles ont osé émettre des idées qui de plus ont été retenues.

Grâce à ce projet, elles ont donné le meilleur d'elles-mêmes dans le but de se faire plaisir et de faire plaisir à leurs enfants et à leurs proches.

A présent, fortes de cette expérience vécue, elles se sentent prêtes à participer à la vie du centre social et à mettre en route un nouveau projet ! A présent, il est évident que quand les mamans chantent, tous les enfants applaudissent...

Régine Gaudiller, Educatrice de jeunes enfants

Marie Paule Hel, Conseillère en économie sociale et familiale

Centre social du Plateau de la Justice  
2, rue Henri sellier - 88 000 Epinal

Propos recueillis par Francine Hauwelle

# Une chaîne solidaire

Marianne Marouani-Jacquemin

L'association MAMI propose un espace réunissant les enfants et les seniors. Rencontre avec Marianne Marouani-Jacquemin, sa directrice.

## Le Furet :

**Comme votre sigle le laisse penser - "Maison d'Accueil Multiservice Intergénérationnelle" - vous vous êtes d'abord intéressée aux personnes âgées lors de la création de l'Association en 2003. Pour autant, l'idée d'offrir un espace d'animation qui réunisse les seniors et les enfants, sur certaines activités, a été présente dès le début. Comment vous est venue cette idée ?**

## Marianne Marouani-Jacquemin :

A l'origine de cette idée, une étude du Cedis (centre départemental pour l'insertion sociale) qui soulignait les freins à l'insertion rencontrés par les 10 000 allocataires du RMI accompagnés vers l'insertion professionnelle dans le Var.

Ces personnes ne pouvaient se rendre disponibles pour des démarches d'emploi pour deux raisons : l'absence de solution de garde pour leurs enfants (20 % des allocataires interrogés) et, pour 5 % d'entre eux, leur organisation de vie où ils échangeaient contre loyer ou repas des services aux personnes dépendantes de leur entourage.

Dans le cadre de la décentralisation du RMI, le Conseil Général du Var a souhaité offrir à ces personnes les conditions pour réussir leur accès à l'emploi et a missionné Cedis d'élaborer des propositions d'actions-leviers afin de remédier efficacement aux freins qu'elles rencontraient.

Le Président du Conseil Général du Var, M. Lanfranchi, dans le cadre d'une dynamisation du territoire, a intégré les propositions du Cedis parmi les 32 contrats d'objectifs du Conseil Général, à savoir un Contrat "Maison d'Accueil Multiservice Intergénérationnelle" et un Contrat "Micro-Crèches". Ces contrats sont à l'initiative de M. Heintz, Directeur Général des Services.

Il faut également rappeler que M. Falco, ancien Ministre aux Personnes Agées, suite aux incidents de la canicule de 2003,

avait interpellé les acteurs locaux afin qu'ils trouvent des solutions à la grande solitude des personnes âgées vivant à domicile.

C'est dans ce contexte précis, qui croise des préoccupations liées aux personnes allocataires du RMI d'un côté et, de l'autre, des préoccupations liées aux personnes âgées, qu'a vu le jour le projet MAMI, réponse concrète aux constats suivants :

– du côté des allocataires : indisponibilité pour engager des démarches sociales et professionnelles ; absence de qualification pour répondre aux offres d'emploi sur des métiers de services aux personnes, actuellement en tension ;

– du côté des employeurs : un besoin de main d'œuvre qualifiée insatisfait ; des structures d'accueil de jour pour enfants et personnes âgées en nombre insuffisant sur le Var.

A partir de ces constats, la conjugaison des différents paramètres qui entrent dans la composition du projet a semblé évidente à l'ensemble des acteurs qui y ont participé.

Ce projet a donc deux volets complémentaires : la création d'une Maison d'Accueil Multiservice Intergénérationnelle et la création de Micro Crèches. Ces dernières doivent résoudre le problème de garde d'enfant ; générer des emplois favorisant l'insertion professionnelle des allocataires du RMI ; adapter les horaires au public concerné ; tester différentes formules de garde, y compris des micro-crèches itinérantes.

## Le Furet :

**En 2004 s'ouvrent des multi-accueils itinérants, toujours intergénérationnels, qui prennent également en compte la dimension d'insertion socio-professionnelle.**

**M. M-J :** En effet, l'étude des besoins sur le département du Var avait mis en lumière que les réponses à apporter aux freins à l'insertion devaient comporter une approche rurale et une approche urbaine.

La dimension de l'insertion professionnelle est le "matériau constituant" de tous les projets MAMI et concerne à la fois des structures d'accueil itinérantes et sédentaires. Il s'agit de se déplacer auprès des maisons de retraite et de travailler sur des activités partagées avec d'autres associations. Le fondement de tous les projets est le même :

– créer les conditions de l'insertion en réservant un accès prioritaire aux publics RMI et

demandeur d'emploi et réserver 65% des places en micro-crèche pour leurs enfants.

– 50% des salariés sont des personnes allocataires du RMI et/ou demandeur d'emploi en cours de formation sur des métiers de services aux personnes, en lien avec les préconisations de la loi de cohésion sociale de Jean-Louis Borloo.

– Une ouverture sur un partage intergénérationnel par des activités ouvertes à tous les âges.

En ce qui concerne la chronologie des implantations de structure, elle a été planifiée suite à une phase expérimentale qui s'est déroulée sur la Communauté de Communes de Ste Baume Mont Aurélien. L'évaluation positive de cette formule a permis la création de deux autres structures itinérantes sur le haut Var, en milieu rural. Il est vrai qu'elle apporte une réponse concrète, immédiate et peu coûteuse et favorise de surcroît l'intégration des nouveaux arrivants. Deux structures sédentaires ont été réalisées, une à proximité des quartiers ouest de Toulon en février 2004 et une autre en bas de tour du quartier de la Beaucaire, en mars 2005. Elles concilient service de proximité et service adapté aux personnes.

## Le Furet :

**Connaissez-vous déjà des structures de ce type ?**

**M. M-J :** Le Cedis et un groupe d'allocataires du RMI sont allés interroger les structures innovantes sur tout le territoire national. Il faut reconnaître que toute démarche de projet, une fois le diagnostic posé, recense les expériences innovantes pour s'en inspirer. Rien ne se crée !



## Le Furet :

### Monter ce projet a-t-il été difficile ?

**M. M-J :** Non car le projet MAMI micro-crèche est l'aboutissement d'une logique de service public à l'écoute des besoins des administrés. C'est parce qu'il découle d'une commande publique associant dispositif d'insertion de lutte contre la précarité et volonté territoriale de mobiliser des moyens pour s'assurer de leur efficacité, qu'il est si pertinent.

## Le Furet :

### Aujourd'hui que ce projet a pris corps, quelle est la réalité de l'accueil pour les enfants, les personnes âgées et celles qui cherchent une insertion socioprofessionnelle ?

**M. M-J :** Pour les enfants, la réponse revêt un aspect quantitatif et un aspect qualitatif. Sur le département, nous recevons 50 % de parents allocataires du RMI ou demandeurs d'emploi et nous refusons les délais d'attente entre la demande d'inscription et l'accueil de l'enfant.

Pour autant, tous les parents ne sont pas dans une démarche de recherche d'emploi. Pour être efficaces, il nous faut accepter cette donnée comme comprise dans un temps défini et comme une des marches de l'escalier qui conduit à l'emploi et à l'indépendance financière.

**Pour répondre aux besoins des parents,** il nous faut respecter des temps de garde occasionnels. Dans le milieu rural, la demande des parents est différente dans le sens où les établissements d'accueil sont peu nombreux, voire inexistantes. La formule "itinérante" comble bien cette attente. Nous convenons avec les Communautés de Communes que nous ne serons présents que 3 ans de façon à ce qu'elles se dotent de structures sédentaires si nous confirmons les besoins.

**Pour les personnes âgées** en accueil de jour, 60 % d'entre elles sont prises en charge par l'aide sociale du Conseil Général. Indirectement, nous allongeons la durée de leur maintien au domicile.

## Le Furet :

### Au quotidien, comment ça se passe ?

**M. M-J :** Le principe général, c'est de proposer en permanence disponibilité et écoute. La MAMI est une organisation qui repose sur la conviction que nous sommes tous un brin d'humanité en train de s'accomplir. Donc, nous proposons une chaîne solidaire qui ne répond pas à toutes les attentes mais s'y attelle.

C'est une maison familiale traversée par les destins des adhérents qui partagent un rythme de vie sécurisant à un moment donné et dans un lieu donné.

Dans le concret, cela veut dire "accompagner" les parents qui ne peuvent pas payer les frais de garde pour qu'ils puissent continuer à confier leurs enfants, en associant les acteurs sociaux à la résolution de problème et à la prise en charge des frais de garde ; c'est répondre la veille pour le lendemain à l'accueil de l'enfant parce que le parent a trouvé une formation ou un travail ; c'est aller avec le plombier au domicile d'un senior qui rencontre un problème domestique ; c'est mettre une assiette de plus après un coup de téléphone d'un senior un peu triste.

En bref, c'est tenter de résoudre au quotidien des inconvénients mineurs qui deviennent majeurs quand ils restent sans solution. Mais pas seulement : c'est aussi des exclamations de joie, des éclats de rire, des

regards éclairés, des sourires lumineux de tous, seniors, parents, enfants, partenaires, salariés et Présidente de l'Association comprise ! Alors, on est rempli du sentiment, qui s'impose comme une évidence, d'être

utile et bien à notre place de maillon de la chaîne intergénérationnelle.

## Le Furet :

### Que peut-il arriver à la MAMI ?

**M. M-J :** Que les parents allocataires du RMI trouvent un emploi et aillent s'inscrire dans une structure petite enfance pour un accueil régulier.

Que les salariés réussissent le diplôme d'auxiliaire de puériculture et signent un contrat de travail en CDI dans une structure petite enfance. Les adultes qui suivent une activité viennent pour rencontrer les seniors et confier leurs petits chagrins. Les seniors sortent de leur solitude et recréent des liens qu'ils poursuivent hors de la MAMI. Des groupes d'amitié se constituent et, à l'occasion des anniversaires, ils partagent des moments d'émotions. Des personnes âgées, qui résident dans les maisons de retraite voisines qui font partie du réseau "gérontologie" du Var, viennent participer à nos activités, informatiques notamment.

Chacun trouve à vivre à la MAMI le confort, les rencontres, la tendresse qu'il cherche et la tranquillité s'il la souhaite.

## Le Furet :

### Des exemples d'activités communes et leur fonctionnement ?

**M. M-J :** Des activités de peinture, lecture, chant, danse, sorties découverte de sites

(fermes pédagogiques, cirques, théâtres, marchés, médiathèques, ...), réalisations autour des événements qui ponctuent l'année (Noël par exemple).

## Le Furet :

### Quelques chiffres-clés ?

**M. M-J :** L'Association MAMI, c'est 600 adhérents. Chez les seniors, 60 inscrits et 121 adhérents pour les activités, soit une multiplication par 3, entre janvier et septembre, du nombre de nos adhérents. Pour l'accueil des enfants, 331 familles confient 350 enfants dont 101 sont des familles percevant le RMI ou le DE, soit 107 enfants. Les salariés sont au nombre de 54 dont 29 allocataires du RMI. 27 d'entre eux sont en cours de formation diplômante et certains conjuguent même plusieurs formations : CAP Petite Enfance, préparation aux épreuves d'entrée à l'École d'Auxiliaire de Puériculture puis formation sur 1 ou 2 ans selon les cursus choisis.

## Le Furet :

### Quels sont vos vœux pour demain ?

**M. M-J :** Permettre aux "offreurs de services" de réussir leurs démarches vers l'emploi. Rapprocher de l'emploi tous nos salariés en cours de professionnalisation. Diminuer de 50 % les subventions de nos partenaires du Conseil Général et de Toulon Provence Méditerranée. Obtenir notre certification Management qualité ISO 2001. C'est une aventure extraordinaire qui nous incite à une énorme humilité devant le courage de nos adhérents.

Nous remercions bien sûr l'ensemble de nos partenaires car, une volonté politique sans moyens financiers, c'est une lettre morte.

Marianne Marouani-Jacquemin, Directrice de l'association MAMI

Photo de l'association MAMI

## Les participants

Les services du Conseil général du Var, PMI, PAPH, insertion des allocataires du RMI, Europe Communication et la cellule "évaluation des dispositifs des politiques sociales", les institutions telles que la CAF, la CRAM, la Région, la DRTEFP, la DDTEFP, Toulon Provence Méditerranée (communauté d'agglomération), le CCAS de Toulon dans le cadre du CLIC de niveau 2, le Cedis et partenaires opérateurs de l'insertion (CIDF, CESAME, IFAPE), organismes de formation (IFSI, APP, Croix-Rouge) et la Mairie de Toulon.

# Apprivoiser les maladies de bébé

Caroline Steiner

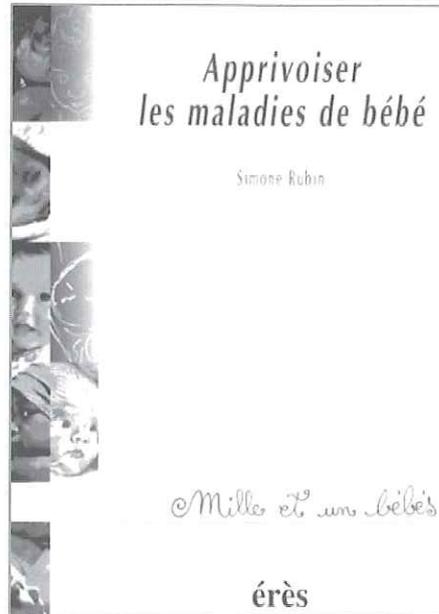
Voici un livre sympathique, paru il y a quelques années. Le sous-titre pourrait en être "De quelques arguments pour décrire un art que chacun peut modifier à sa propre façon pour tenter de négocier avec les maladies qui lui adviennent", ainsi que se conclut l'avant-propos.

Voici un livre modeste, humble, au sens noble de ces termes. Un médecin, une femme, pédiatre touchée de longue date par la pensée freudienne, nous livre ses réflexions à partir de dizaines d'années de pratique.

Jamais elle n'affirme, jamais elle ne cherche à convaincre ou ne se pose en tenante d'un savoir souverain ; elle parle, elle nous parle, s'adressant aussi bien à l'adulte, parent, soignant, qu'à l'enfant que chacun a été et porte encore inscrit. Elle ne se protège pas derrière de savants discours et se garde de toute généralisation, s'en tenant au principe de singularité de toute aventure humaine ; ainsi par exemple jamais le patient n'est confondu à sa maladie. Elle adopte pour ce faire un style évocant irrésistiblement Françoise Dolto, dont l'influence sur son travail est manifeste. Cela rend le texte d'autant plus touchant et intéressant pour le lecteur sensibilisé à la pensée de la grande dame.

Simone Rubin parle à partir d'une place de soignante qui a toujours le souci de respecter son interlocuteur quel que soit son âge. Il ne s'agit nullement pour elle d'aimer l'autre, mais bel et bien de le reconnaître dans son altérité, et de le considérer comme quelqu'un auprès de qui elle a un rôle à jouer et avec qui elle est en relation, au plus près de l'étymologie de "relater, faire récit". De fait avec ses patients, elle cause, ce qui n'est pas sans désarçonner plus d'un parent. Et ceux-ci de lui expliquer qu'elle "ne devait pas trop jouer avec leurs enfants car ce n'est pas très sérieux d'aller chez un docteur qui joue et parle trop avec les enfants". Cela pourrait commencer par "Il était une fois, une petite fille vint à naître" : cette petite fille, c'est elle, qui nous dit ainsi que le choix d'un métier s'inspire d'une histoire.

La petite fille, bon an mal an, grandit en se confrontant "assez rapidement - dit-elle - à quelques aventures médicales" (avec force consultations) et en faisant son beurre comme tout enfant, des legs et ritournelles



familiales. Ici, l'origine juive lituanienne, la tristesse maternelle liée au vécu de l'exil, la traversée de la guerre, tout cela nous est conté jusqu'à cette dix-neuvième année où elle opte pour des études de médecine. Cependant, même à cette place, "je n'oublierai jamais" écrit-elle "que j'ai autrefois occupé la place de ceux qui sont là et qui attendent", les patients.

L'auteur déroule ensuite le fil de son texte en tricotant de temps à autre avec les souvenirs, comme autant d'éclairages sur ses choix d'attitude. Mais, d'emblée, le ton est donné, toujours résolument décalé, très vivant, léger sans jamais être mièvre.

Ainsi, "aux réunions entre médecins ou travailleurs sociaux, lorsque j'entends parler d'un enfant sans son nom ni son prénom mais décrit comme l'asthmatique, le trisomique, le diabétique (...) ou lorsqu'on dit de sa mère qu'elle est hystérique, toxique, abusive (...) ou que les parents font partie des personnes à risque (..), je me demande toujours comment on peut encore reconnaître un véritable enfant vivant et sa famille au milieu de ces étiquettes (...) Il m'est difficile d'oublier que mes parents et moi-même étions désignés comme juifs par nos tissus jaunes imprimés de noir et que nos vies étaient à risque lorsque nous portions ces étiquettes".

"Le pédiatre à son ouvrage", "La santé, comment la définir ?", "Tout est message", "Conseils en fonction des parents, de leur histoire, de leur âge, de leur profession",

quelques titres de chapitres parmi d'autres, où l'humour apparaît également très présent en formidable médiateur de ses observations et réflexions, par exemple des us et coutumes médicales traditionnelles qui finalement piègent bon nombre d'entre nous, ou encore des bénéfices secondaires procurés par les maladies. On rit souvent dans ce livre qui, sans en avoir l'air, dénonce une certaine toute puissance du discours médical et scientifique, ou encore insiste sur le fait qu'une maladie, cela a une fonction, et qu'il peut être utile d'en interroger le sens.

L'auteur a ainsi une manière bien à elle de nous narrer des histoires d'enfants.

Sous sa plume, le petit Vincent, que d'aucuns auraient peut-être tôt fait aujourd'hui de "labelliser" hyperactif, est portraituré comme un jeune garçon énergique et inventif, dont tous les faits et gestes eurent le mérite de rassurer ses parents alarmés à sa naissance par un pronostic extrêmement sombre à son sujet – et qui devint "un excellent commerçant et un poète de talent".

Comme en passant, comme çà, avec son style particulier, Simone Rubin travaille dans la lignée de Dolto, pour qui tout était langage. Elle ausculte, observe, mais tente toujours d'entendre quelque chose d'un dire qui cherche sa voi(e)(x). Ce faisant, elle nous transmet par ce petit livre un certain regard, une manière d'être attentif. C'est une invitation joyeuse à se déloger des savoirs convenus.

Chaque société a les enfants qu'elle mérite. Aujourd'hui où les maîtres mots sont "prévention", "dépistage", "pronostic" et autres prophéties, où peurs et inquiétudes mettent en panne les rêveries, où il faut "gérer" sa vie (comme sa petite entreprise), où le souci des parents est souvent que leurs fils et filles soient "armés" pour "affronter" la vie, poussés par un système scolaire lui-même dopé et dupé, ce petit livre, avec subtilité, remet les pendules à l'heure, et serait un médicament fort utile pour calmer les ardeurs de certains de nos hommes politiques.

Caroline Steiner, Psychologue

*Apprivoiser les maladies de bébé*, Simone Rubin, Erès, Collection Mille et un bébés, 1998.

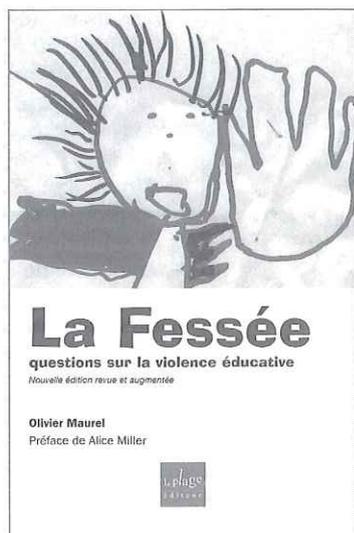
# La fessée – Questions sur la violence éducative

Lucette Chambard

Si un ouvrage mérite d'être qualifié d'utile, c'est bien celui d'Olivier Maurel, Professeur agrégé de Lettres, père et grand-père d'une nombreuse famille, il a publié plusieurs ouvrages sur le thème de la violence. Il préside aujourd'hui le tout récent observatoire de la Violence Éducative Ordinaire (OVEO). *La fessée* est un guide à recommander aux jeunes parents. La démarche de l'auteur, de question en question, instaure une sorte de dialogue avec le lecteur, une relation non seulement réflexive mais pratique. La question "que faire ?" introduit, par exemple, une énumération de comportements utiles, une liste d'ouvrage, des sites internet, d'actes simples d'intervention.

Le titre de cet ouvrage pourrait d'ailleurs faire sourire : la fessée, bénigne correction intra-familiale, n'interpelle guère l'opinion. Le sous-titre : "Questions sur la violence éducative", situe beaucoup mieux la démarche et la portée de l'ouvrage. A partir de situations banales, Olivier Maurel met en lumière les besoins essentiels contrariés de l'enfant battu, ses réactions possibles, les motivations parentales, le poids des traditions, de la religion et des idées reçues et fait apparaître la fessée comme un acte violent dont le prétexte éducatif est un leurre, potentiellement destructeur pour l'enfant et dangereux pour la collectivité, en tant que l'une des causes de la violence qui s'installe dans la société contemporaine.

S'appuyant sur des dizaines d'enquêtes, de témoignages, d'ouvrages, entre autres neuro-biologiques, il appelle chacun à un examen honnête de ses opinions, de ses comportements éducatifs, de ceux de son entourage, de la société dans laquelle il vit,



sans oublier les Etats et les religions, avec leurs évolutions ou régressions au cours de leur histoire.

Le panorama mondial présenté en seconde partie est propre à inciter chacun à dépasser ses préoccupations personnelles pour prendre conscience de la façon dont sont traités, chaque jour, partout à travers le

monde, des millions d'enfants. Ces informations montrent à quel point le sens du mot "éducatif" est perverti. Il ne s'applique plus à "des moyens propres à assurer la formation et la formation d'un être humain" (*Le Robert*). Au contraire, de telles violences sont des moyens de le formater, de l'obliger, par la peur, à se conformer à des modèles traditionnels, hérités d'un long passé culturel et souvent religieux. Elles expriment une conception totalement négative de l'enfant.

Cette seconde partie entraîne le lecteur dans un consternant voyage de découvertes dont il ne ressort pas indemne. Sur tous les continents, des masses d'enfants vivent, à la maison comme à l'école, sous la menace constante de châtiments corporels des plus violents, lesquels sont "soumis à un tabou encore plus rigoureux que l'inceste ou les abus sexuels". Ailleurs, de la famille à l'école et dans le système judiciaire, ici et là, il y a des interdictions partielles dont on perçoit rapidement l'hypocrisie. Au Canada, père, mère, enseignant peuvent frapper "pourvu que le châtiment ne dépasse pas la limite raisonnable dans les circonstances". Ailleurs, l'on parle "de punitions raisonnables et données avec modération". Comment évaluer le raisonnable, la modération ? Pour certains, le raisonnable s'inscrit dans la fidélité à la tradition reçue, à l'éducation vécue.

Pourtant nous savons aujourd'hui que le stress subi par l'enfant perturbe gravement la mise en activité des diverses fonctions du cerveau qui se développent dans les années d'enfance. Olivier Maurel, en référence à plusieurs neurobiologistes et à un rapport de 2002 de l'OMS, en rappelle les effets à court, et aussi à long terme : développement insuffisant des lobes frontaux, défaut de fonctionnement microscopique des circuits neuronaux, possible dérèglement du système immunitaire, agressivité, violence sur soi, et sur autrui, mais aussi comportements de soumission, docilité à subir des abus sexuels, masochisme, dépréciation, mépris de soi et des autres.

La prise de conscience des Etats est lente : ce n'est qu'en 1989 que l'Assemblée Générale de l'ONU vote une convention relative aux droits des enfants signée par tous les Etats sauf les Etats Unis et la Somalie. Actuellement, seuls 13 pays européens – dont la France ne fait pas partie – ont inscrit dans leurs lois l'interdiction des châtiments corporels.

Dans plusieurs de ces pays se dessinent cependant des mouvements contre la violence faite aux enfants sous l'action d'associations comme EMIDA au Cameroun (Elimination de la Maltraitance Infantile Domestique en Afrique), projet pour une transformation volontaire du mode de relation parents-enfants, la formation d'animateurs et des futurs jeunes parents. On enregistre, ici et là, des avancées concrètes vers une éducation sans violence. Mais aussi des reculs, souvent sous la pression de parents qui craignent, si la violence leur est interdite, de voir leurs droits parentaux restreints.

Lucette Chambard

*La Fessée, questions sur la violence éducative*, Olivier Maurel, préface d'Alice Miller, Ed. La Plaque, 2004

# Rubrique Infos

## COLLOQUES

### Les Fratries

*Les 15 et 16 mai à Marseille*  
C'est quoi une fratrie ? Comment se construisent les relations, les sentiments fraternels ? Comment les professionnels peuvent-ils utiliser les ressources de la fratrie dans une perspective d'aide éducative ou de travail thérapeutique ?  
Renseignements :  
Anthéa  
7 place aux Herbes  
83006 Draguignan  
Tél. : 04.94.68.98.48  
Email : [anthea@club-internet.fr](mailto:anthea@club-internet.fr)

### Jouer ! Enjeux ethnopsychiatriques

*Les 19 et 20 mai à Clermont-Ferrand*  
Jouer seul, jouer ensemble. Ce colloque tente de faire jouer ensemble des cliniciens, des ethnologues, des joueurs dans l'espace et la temporalité autour des questions actuelles de l'ethnopsychiatrie et de la clinique des enfants.  
Renseignements :  
Association Cantara GREM  
17 rue des Minimes  
63000 Clermont-Ferrand  
Tél. : 04.73.19.23.90

### Du désir d'enfant à la responsabilité parentale 6<sup>ème</sup> congrès de Parentel

*Les 22 et 23 juin à Brest*  
Analyse des enjeux subjectifs, sociaux, politiques et éthiques des rapports parents/enfants et de leur accompagnement  
Renseignements :  
Association Parentel

4 rue Colonel Fonferrier  
29200 Brest  
Tél. : 02.98.43.62.51  
Email : [parentel@wanadoo.fr](mailto:parentel@wanadoo.fr)

### 31<sup>ème</sup> Journées d'études nationales de l'ANPDE

*Les 22 et 23 juin à Marseille*  
Sous la présidence d'honneur du Professeur Berland, l'Association Nationale des Puéricultrices Diplômées et Etudiantes, traitera des sujets divers comme les bébés nés sous X ou le défi pour les soignants que représente un enfant atteint d'un cancer...

Renseignements :  
Le programme des journées est disponible sur le site Internet de l'ANPDE, [www.anpde.asso.fr](http://www.anpde.asso.fr) ou par téléphone au 01.45.39.97.62

## FORMATIONS

### Naissance et maternité

*Les 11 et 12 mai*  
Avoir un enfant dans un pays d'accueil amène les femmes migrantes à se construire une identité de mère dans un contexte nouveau.  
Transplantées, c'est-à-dire déroutées et fragiles, elles sont quotidiennement confrontées à la nécessité de trouver un équilibre entre leur culture d'origine et celle du pays dans lequel elles vivent.  
Renseignements :  
Le Furet  
6 quai de Paris  
67000 Strasbourg  
Tél. : 03.88.21.96.62  
Email : [lefuret@noos.fr](mailto:lefuret@noos.fr)

### Le multi-accueil

*Les 15 et 16 mai et le 12 juin*  
Les stagiaires seront invités à échanger et à "théoriser" à partir de leurs expériences. Il s'agit d'inventer des manières innovantes de recevoir et accueillir les enfants et leurs familles en fonction des nouveaux besoins sociaux qui se font jour.  
Renseignements :  
CERPE  
52 rue Charles Tillon  
93300 Aubervilliers  
Tél. : 01.48.34.67.26

### Musique et parentalité

*Du 29 mai au 2 juin*  
Comment, par le biais de la musique, enrichir les relations entre parents et enfants ? Comment envisager des liens concrets entre les familles et les structures d'accueil des enfants ?  
Renseignements :  
Musique en herbe  
BP 103  
93130 Noisy le Sec  
Tél. : 01.48.40.66.19  
[www.musique-en-herbe.com](http://www.musique-en-herbe.com)

### Accueillir l'enfant, accueillir ses parents

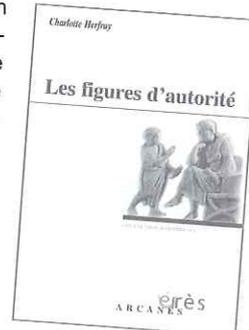
*Du 9 au 16 juin*  
Si l'accueil renvoie de façon générale à une disponibilité, une présence réelle auprès de tous, accueillir c'est aussi préparer enfants et parents à la séparation, c'est maintenir le lien entre eux tout au long du temps de présence de l'enfant en structure petite enfance.  
Renseignements :  
L'orée

4 rue des Vosges  
68100 Mulhouse  
Tél. : 03.89.59.19.37

## LIVRES

### Les figures de l'autorité

*Charlotte Herfray*  
L'élaboration de la problématique de l'autorité que nous propose l'auteur permet de repérer les processus psychiques inconscients qui produisent la force de nos aliénations, mais aussi le miracle de notre libération et de notre accès à la connaissance.  
Ed. Erès, Coll. Hypothèses



### Les métamorphoses du masculin

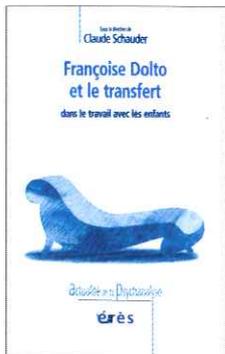
*Christine Castelain Meunier*  
En quoi les hommes d'aujourd'hui ont-ils changé face à ces ruptures que sont la mixité à l'école, l'affirmation économique-juridique des femmes, la maîtrise des naissances, le choix de la sexualité ?  
Ed. PUF



## Françoise Dolto et le transfert dans le travail avec les enfants

Sous la direction de Claude Schauder

Dans cet ouvrage les auteurs montrent comment le transfert, concept central dans la théorie et la pratique freudiennes, est la condition de tout travail relationnel, quel qu'il soit, et en précisent la spécificité dans le cadre du travail psychanalytique avec les enfants mais aussi avec les bébés.



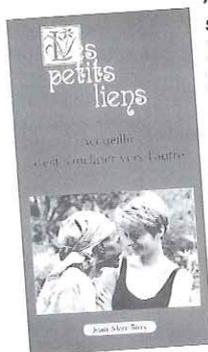
Ed. Erès

## Les petits liens

Jean-Marc Birry

Accueillir c'est s'incliner vers l'autre. Se parler rend humain. Pourtant l'adresse à l'autre est en perte. La rencontre nous ferait-elle peur ? L'auteur nous livre ici un poème de conviction sculpté au cœur de ses

engagements de chaque jour.



Ed. du Signe

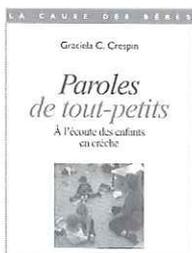
## Paroles de tout-petits

Graciela C. Crespin

Comment s'occuper d'un enfant, le mater, sans usurper la place de la mère ? C'est ce qu'explique l'auteur en exposant les problèmes à tra-

vers des situations vécues, qu'il s'agisse de comprendre le comportement agressif d'un enfant ou de gérer une divergence d'opinion entre une auxiliaire et un parent.

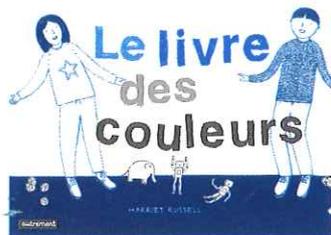
Ed. Albin Michel, Coll. La cause des bébés



## LIVRES POUR ENFANTS

### Le livre des couleurs

Harriet Russell



Guillaume et Alice ne parviennent jamais à se mettre d'accord sur la couleur des choses. Si l'un voit blanc, l'autre voit bleu ! Et chacun parvient toujours à prouver qu'il a raison... Un petit livre original et intelligent pour jouer avec les couleurs.

Ed. Autrement

### Comment la grand-mère se fit des amis

Jean Muzzi



Grâce à la rencontre entre une grand-mère et cinq animaux, les thèmes de la solitude et de la vieillesse, de l'échange et du partage sont abordés. Un conte traditionnel pour les tout-petits.

Ed. Père Castor, Flammarion

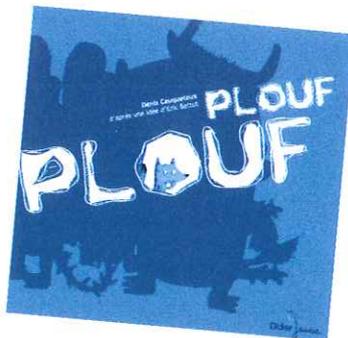
### Le musée des enfants

Tous les grands peintres ont aimé peindre les enfants, mais tous ne les ont pas regardé de la même façon... Sur les pages de gauche l'œuvre est reproduite dans son intégralité et à droite, un de ses détails. En amenant l'enfant à retrouver le détail dans le tableau, l'auteur l'aide à mieux regarder celui-ci.

Ed. Réunion des musées nationaux

### Plouf plouf

Eric Battut et Denis Cauquetoux  
Page après page, de drôles de monstres apparaissent, dans un défilé de plus en plus étonnant, de plus en plus bizarroi-



de... Quand une comptine d'élimination devient une histoire, il y a de quoi faire craquer les tout-petits !

Ed. Didier Jeunesse

### Fais-toi rire

Christian Guibbaud

Une petite collection résolument ludique et interactive ! Sur chaque double page, l'enfant est invité à faire une action puis à soulever le volet pour voir le résultat. Surprises et fous rires sont de rigueur !

Ed. Milan

## REVUE

### Les droits de l'enfant

Isabelle Corpart, maître de conférences à l'UHA

Ce fascicule s'intéresse aux questions liées au statut juridique et social des mineurs afin de déterminer comment leurs droits sont protégés. Il fait le point sur l'actualité du moment et aborde des questions qui intéressent les intervenants du champ familial.

Supplément ASH, mars 2006

### Migrations Santé n°124-125

Migration chinoise : tradition, valeurs et bien-être

Alors que l'on parle de la Chine comme d'un géant écono-

mique qui s'affirme, on entend peu parler de l'immigration chinoise. Variées et argumentées, les études regroupées dans ce numéro proposent un aperçu de cette immigration en France, sa propre histoire, ses références et son mode de vie.

Ed. Migrations Santé

### Recherches familiales n°3

La famille : entre production de santé et consommation de soins



Ce dossier thématique envisage la famille comme un des acteurs clés du système de soins : elle est consommatrice ET productrice dans un système sanitaire où chaque acteur à une place et un rôle largement redéfinis.

Ed. UNAF

### L'école des parents avril/mai 2006

Pas si simple d'être parents !

Ce dossier inaugure la nouvelle formule du magazine *L'école des parents* : nouvelles rubriques, contenu plus vivant enrichi de nouveaux reportages et initiatives... et bien d'autres changements à découvrir.

Ed. FNEPE

## Droit de réponse

Le texte page 15 du n° 48 du Furet intitulé "Moi qui accouche" sous la signature de Salomé Viviana porte en réalité le titre "c'est MOI qui accouche". Il a été réécrit sans mon accord et sans m'être soumis avant publication. La version réécrite, dans laquelle je ne reconnais mon texte que de loin, est beaucoup plus mièvre que le texte d'origine et qui figure notamment sur le site : <http://martinwinckler.com>. Je vous invite à en prendre connaissance.

Salomé Viviana

## DVD

### Mine de rien

Catherine Dolto-tolitch

Dans cette collection de 40 épisodes l'auteur s'adresse aux tout-petits. Parmi les thèmes abordés : chez le docteur, dormir, les colères, les doudous, les bobos, on s'habille, on attend un bébé, les grands-parents, dans l'eau.....  
Ed. Enfance et musique

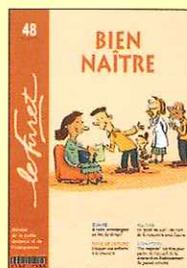


### Parler avec son enfant

Lorsque l'enfant se trouve en contact avec deux langues – la familiale et celle de son pays d'accueil – son accès au langage s'avère difficile. La brochure "Parler avec son enfant" a été créée par des orthophonistes pour aider les parents et encourager leur savoir-faire.

Pour mieux accompagner les familles originaires de Turquie, la brochure a été adaptée et traduite pour soutenir les parents, les encourager à être des partenaires actifs dans l'échange verbal avec leur enfant et leur montrer que le bilinguisme est une chance. Les professionnels de la petite enfance peuvent l'utiliser en la donnant aux parents qu'ils rencontrent à la PMI, chez l'orthophoniste, le médecin, l'école maternelle, au centre socioculturel... Et c'est également une occasion de parler avec eux.

Renseignements :  
Les Amis du Furet  
6 quai de Paris  
67000 Strasbourg  
Tél. : 03.88.21.96.62  
Fax : 03.88.22.68.37  
Email : [lefuret@noos.fr](mailto:lefuret@noos.fr)  
Site web : [www.lefuret.org](http://www.lefuret.org)



#### Le Furet - numéros disponibles

- N° 15 – Intégration et handicap
- N° 22 – Les voies du langage
- N° 24 – Santé et Petite Enfance
- N° 25 – Des espaces à grandir
- N° 29 – L'exclusion, une menace pour la petite enfance
- N° 31 – Séparation, recherche de sens
- N° 33 – La croisée des générations
- N° 34 – Jeux, reflets de sociétés
- N° 36 – Enfants d'ailleurs, actions solidaires
- N° 37 – Pages d'éveil
- N° 38 – Résiliences en question

#### A paraître

N° 50 – Sur le thème de l'espace

#### Enfants d'Europe - numéros disponibles

- N° 1 – Les diverses pratiques d'écoute en Europe
- N° 2 – La différence et la diversité sous toutes ses formes
- N° 3 – Des parents impliqués dans l'accueil de leurs enfants
- N° 4 – L'accueil des enfants en âge scolaire
- N° 5 – Reconnaissance et diversification des professionnels
- N° 6 – Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative
- N° 8 – Créer de l'espace : l'architecture et le design adaptés aux jeunes enfants
- N° 9 – Les programmes et leur évaluation pour le préscolaire

#### A paraître

N° 10 – Sur le thème de l'alimentation des jeunes enfants en Europe

Participation au frais d'envoi, hors abonnement :

1 à 3 revues : 1,50 €     4 à 6 revues : 3,50 €     7 revues et + : 4,50 €

Pour tout envoi hors France métropolitaine et à l'étranger, nous consulter.

Pour vous abonner, ou pour obtenir un de ces numéros, retournez le bulletin de commande ci-dessous à :

**Le Furet**

6, quai de Paris - 67000 Strasbourg - Tél. : 03 88 21 96 62 - Fax : 03 88 22 68 37 - Email : [lefuret@noos.fr](mailto:lefuret@noos.fr)

### Bon de commande

Je m'abonne au Furet pour 1 an (3 numéros) et au supplément Enfants d'Europe (2 numéros) au prix de 30 €

Je m'abonne au Furet pour 2 ans (6 numéros) et au supplément Enfants d'Europe (4 numéros) au prix de 53 €

Je commande le numéro :  15 à 5,00 €

Je commande le(s) numéro(s) :  22  24  25  29  31  33 à 7,62 €

Je commande le(s) numéro(s) :  34  36  37  38  39  40  41  42  43  44  45 à 8,38 €

Je commande le numéro :  46  47  48 à 8,50 €

Je commande le(s) numéro(s) d'Enfants d'Europe :  1  2  3  4  5  6 à 3,81 €

Je commande le numéro d'Enfants d'Europe :  8  9 à 4,00 €

Je joins mon règlement de ..... € (à l'ordre du Furet)

Organisme : .....

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse complète : .....

Tél. : ..... Fax : .....

Email : .....

