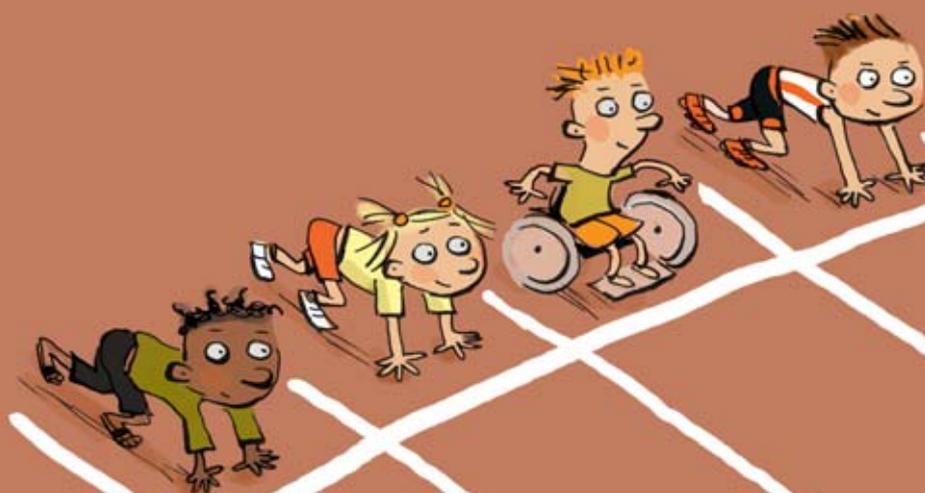


53

ETE 2007

VOUS AVEZ DIT ÉGALITÉ ?



le fret

Revue
de la petite
enfance et de
l'intégration

ISSN 1163-4383 · 8,50 €



1 1 6 3 4 3 8 3

EUROPE

Une " école " en construction
pour des enfants de 0-3 ans

POINT DE VUE

Les angoisses des bébés et la
fonction contenante des
équipes

RECHERCHE

Mères SDF élevant seules
leurs enfants :
qui sont-elles ?

INITIATIVE

L'accueil de la petite
enfance à Nantes

Le 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 LE FURET

6 quai de Paris – 67000 Strasbourg
Tél. : 03 88 21 96 62 – Fax : 03.88.22.68.37
Email : lefuret@noos.fr

Directeur de Publication :
Francine HAUWELLE

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 ; Francine HAUWELLE, Éducation 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 en Droit ; Françoise GALICHET, Formatrice ; Anne ISSEMANN, Doctorante en Sciences Sociales ; Anne SCHNEIDER, Professeur-formateur à l'UFR de Strasbourg.

Comité de Parrainage :

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 « Le Furet » ; Yolande GOVINDAMA, Ethnopsychologue ; Alain HOUCHOT, IGEN ; Laurence MAYEUR, Responsable des études à l'Acse ; Yvette POLL, Représentante de la FI-CEMEA ; Sylvie RAYNA, Maître de conférence en délégation à l'Université de Paris 13 ; 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 en délégation à l'Université de 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

EUROPE

- 2** Une " école " en construction pour des enfants de 0-3 ans
Rosa Ferrer i Braut
- 5** Albanie : 10 ans après !
Francine Koch
- 8** Les débuts d'une reconnaissance de l'enfance en Europe
Franco Frattini

11 ACTUALITÉS

- 12** Vous avez dit Égalité ?
Marie Nicole Rubio
- 14** La Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité
Louis Schweitzer
- 16** Égaliser les chances : un effort devant nous
Blandine Kriegel
- 17** L'accompagnement vers la lecture
Eunice Mangado
- 19** À quoi tu joues ?
Jean-Luc Bastos, Josy Gaillochet et Jean-Marie Michel
- 21** L'enfant, sujet démocratique ?
Philippe Breton
- 23** Diversité et égalité : enfants de migrants à l'école maternelle
Sylvie Rayna
- 25** Tomi Ungerer, une vision de l'éducation
Tomi Ungerer
- 28** « Dessine moi un spectacle »
Fatou Ba
- 31** Festival Enfant-Phare 2007 : l'un et l'autre
Anne Schneider
- 33** Ces enfants qu'on dit " autres "
Jeanne Moll
- 36** Parlons de leur santé
Perrine Humblet

DOSSIER

- 38** La garde des enfants par la mère : un choix ?
Catherine Bouve et
Éric Plaisance
- 40** « Coup de pouce langage » pour les enfants de grande section de maternelle
Hamadi Ajili
- 42** En plus...

POINT DE VUE

- 43** Les angoisses des bébés et la fonction contenante des équipes
Denis Mellier

NOTE DE LECTURE

- 47** Les jeunes enfants et la crèche : une histoire
Alain Contrepois

MONDE

- 48** ATFALE ou 20 ans d'engagement dans le préscolaire marocain
Brigitte El Andaloussi

RECHERCHE

- 50** Mères SDF élevant seules leurs enfants : qui sont-elles ?
Hanna Kubick

INITIATIVE

- 52** L'accueil de la petite enfance à Nantes
Nadia Hamnache

- 55** Rubrique Infos

Question d'éclairage !

Un homme cherche avec beaucoup d'attention sous un lampadaire, quelque chose qui, visiblement, lui tient à cœur. Un passant intrigué l'interroge et lui demande s'il peut l'aider dans sa recherche. L'homme acquiesce et le passant s'engage avec lui dans la quête de l'objet perdu. Après quelque temps, le passant lui demande s'il est bien sûr de l'avoir perdu à cet endroit. L'homme opine de la tête en guise de négation : « Non, non, mais ici il y a de la lumière ».

À chaque fois que j'entends cette chute, je souris... et je me dis que souvent nous nous laissons aveugler par la lumière tels les papillons de nuit.

Entre les halos de lumière qui nous fascinent, nous attirent et le phare qui éclaire et indique le chemin, comment ne pas nous égarer ? Cherchons-nous au bon endroit ? Les objets de nos recherches sont-ils pertinents ? Quel éclairage nous permet de discerner judicieusement contours et formes ?

Le Furet, par son approche diversifiée des dossiers, nous donne à penser autrement et réorganise notre compréhension du monde sous un éclairage nouveau. C'est sûr, le Furet part en éclaireur !

Dans son faisceau de lumière, les idées se distinguent les unes des autres, et certaines d'entre elles surgissent de l'ombre pour prendre une place nouvelle et prépondérante dans notre pensée.

Cette pensée qui avance dans un univers constamment en mouvement !

Nous ne pouvons et ne devons rester sur place. Notre association s'est donné pour mission d'éclairer ceux qui chaque jour élèvent, dans le sens le plus noble du terme, des enfants au rang de l'humanité.

Nous espérons au plus profond de nous y parvenir. Votre fidélité nous invite à y croire.

Dans cet éclairage particulier du Furet, notre illustratrice Clotilde Perrin qui nous accompagne depuis quelques temps avec pertinence et créativité par ses images, nous quitte pour quelques mois. Le temps de s'occuper de son "petitou" qui va pousser bientôt son premier cri.

Pascale Mugnier, qui depuis l'origine a marqué la ligne graphique et l'esprit de notre revue, est heureusement là avec sa patte et sa générosité.

Francine Hauwelle
Présidente du Furet

Une “ école ” en construction pour des enfants de 0-3 ans

Rosa Ferrer i Braut

L'école¹ dont je vais vous entretenir a vu le jour en 2002-03, elle a été créée suite à l'augmentation de la demande de services éducatifs dans un nouveau quartier de la ville de Saint Cugat, proche de Barcelone.

L'école accueille 72 filles et garçons² de 0 à 3 ans. L'équipe pédagogique à l'origine de ce projet venait de différentes écoles. Des écoles qui avaient une longue histoire, connues et enracinées dans notre ville. Les défis étaient nombreux, puisque nous étions une nouvelle équipe, avec de nombreuses années de pratique professionnelle, installée dans un nouveau quartier, occupant des nouveaux espaces et un environnement inconnu... Nous étions fortement motivées par le désir de mettre en place un projet qui nous offrirait la possibilité de réfléchir et de développer des capacités professionnelles.

Notre réflexion a été nourrie par d'anciennes et de nouvelles théories, dans le but de donner un sens aux mots. Nous avons besoin de trouver ensemble des référents pédagogiques qui accompagneraient notre action éducative. Reprendre

ensemble ce que nous avons petit à petit élaboré et expérimenté séparément pour rendre possible une rénovation pédagogique dont nous avons besoin encore aujourd'hui. Récupérer des théories et des idées qui nous unissaient. Tout cela nous a poussé à relire : Dewey, Pestalozzi, Froebel, Claparède, Montessori, les sœurs Agazzi, Decroly, Ferrière, Freinet, Wallon, Vigostky, Piaget, Bruner, Mulaguzzi...

Ferrière disait « *l'enfant aime la nature et nous l'avons enfermé dans une salle, il aime donner un objectif à ses activités et nous le lui avons annulé, il aime bouger et nous l'avons immobilisé, il aime parler et nous l'avons fait taire, il voulait raisonner et nous ne nous adressons qu'à sa mémoire, il voulait laisser libre cours à sa fantaisie et nous l'avons poussé à la rejeter, il voulait être libre et nous lui avons appris à obéir passivement* ». C'est avec ces mots que

nous avons commencé à réfléchir sur la planification de notre nouveau projet et à chercher des réponses aux nombreuses questions que nous nous posions. Comment doit être une école faite pour et par les enfants ? Une école accueillante pour les enfants, les enseignants et les familles est-elle possible ? Quel type d'organisation est susceptible de développer des contenus, des fonctions, des procédures, de la motivation et de l'intérêt ? Quelles stratégies peuvent développer les relations et augmenter les connaissances ? Comment favoriser la pédagogie de la relation et de l'apprentissage ?

Quelle école voulons-nous ?

Réfléchir, parler, discuter, échanger, nous a aidé à définir d'abord et à mettre en pratique ensuite le concept de l'école vivante. Une école qui vient en complément de la famille, mais ne se substitue pas à celle-ci. Une école qui respecte les individualités et l'environnement. Une école qui va au-delà de ses murs, ouverte au monde extérieur, mais aussi attentive à ce qui se passe en son sein. Une école où les adultes et les enfants peuvent échanger.

Une école qui mise sur le dialogue, une école transparente et participative, pleine de vie, avec des espaces propices à la recherche et l'expérimentation, où l'on valorise les choses simples, le respect et l'autonomie des enfants. Un lieu où l'on puisse vivre la pédagogie du quotidien et où les attitudes et les relations affectives soient une source de sécurité ; un lieu où, enfants enseignants et familles se retrouvent dans une ambiance détendue et accueillante qui permette à chaque enfant de développer au maximum ses capacités.

Une école où les propositions reflètent notre vision de l'enfance... prête à agir et à penser intensément, avec le besoin de donner un sens à toutes ses actions. Une école qui respecte le rythme de chaque enfant et aussi une partie de ses intérêts



qui se centrent naturellement sur sa vie quotidienne et sur son environnement. « Une école qui est à l'écoute » comme disait L. Malaguzzi, « les choses des enfants et pour les enfants, on les apprend seulement des enfants eux-mêmes ».

Écouter et observer les enfants avec une grande attention est ce qui nous guide dans notre tâche éducative. Les enfants sont les acteurs majeurs de l'école. Nous, les adultes, avons la responsabilité de créer un climat propice au développement de relations positives, de proposer une communication source de stimuli et de donner de l'affection pour une ambiance de confiance et respect qui favorise l'auto-estime de tous les enfants.

Pour nous l'école est vecteur de culture où l'ensemble de la communauté éducative (enfants, familles, professionnels) a le droit d'apporter sa participation et où chacun apprend de l'autre.

Utilisation des espaces et du matériel

L'école possède des salles différentes en fonction de l'âge. Elles communiquent entre elles. Pour l'organisation des espaces et l'utilisation du matériel, ont été pris en compte les besoins des enfants et des adultes. Une des priorités consiste à structurer des milieux stables et ordonnés où l'expérience des enfants puisse se mener en toute tranquillité et de manière constructive. Ces propositions demandent que le temps individuel et la liberté de choix soient respectés. La structure de l'école nous permet d'avoir une flexibilité dans l'organisation et l'utilisation des différents espaces. C'est une caractéristique importante qui rend possible l'offre d'une large palette d'activités.

Un espace pour les activités de la vie quotidienne, très importante dans cette étape éducative, est attribué à chaque groupe, c'est un point de référence et de stabilité. C'est l'espace propre à chaque groupe pour les repas, le repos et pour changer les couches.

Les espaces intérieurs et extérieurs communiquent entre eux et nous permettent d'ouvrir les portes à des nombreux moments de la journée, lorsque les enfants se déplacent et se dispersent en choisissant les différentes propositions d'activités en toute liberté. Les différentes activités de sensibilisation sensorielle et intellectuelle telles que : la boîte du regard, la boîte à musique, celle de la mer, des tables de mani-

pulation et des produits naturels, recyclés, de fabrication maison etc. sont distribués de telle façon qu'ils favorisent l'interactivité. Des jeux symboliques sont disponibles dans les espaces de l'école. Ce sont des propositions avec lesquelles les enfants peuvent interagir au sein de petits groupes. Ils ont aussi la possibilité d'avoir des mo-



ments de tranquillité et d'intimité pour se cacher, partager etc.

L'espace de référence et le regard attentif des adultes qui sont placés de façon stratégique créent une ambiance de confiance et de sécurité propice aux activités des enfants. Lorsque nous pensons espaces et matériel nous sommes en train de penser aux jeux des enfants, au travail de l'équipe pédagogique et aussi aux relations avec les familles. Les espaces ont été pensés pour favoriser les relations entre les personnes et la qualité de leurs expériences.

Avec le mobilier, nous avons construit des espaces différents, agréables et confortables. Nous avons mis des divans à l'entrée, dans les couloirs et les salles, des tables et des fauteuils pour les adultes. Dehors nous avons installé des bancs et des tables. Un mobilier et des activités déclenchent tout au long de la journée et qui offrent

une grande variété de sensations, de manipulations et de réflexions qui éveillent la curiosité, le désir de découvrir et de communiquer aux autres le fruit de ces découvertes. Comme le dit D. Giovannini, « une attitude ouverte de la part de l'enseignant, libre de tout préjugé sur l'usage du matériel, facilite la libre exploration. L'intérêt ainsi que la curiosité des enfants augmentent si on leur offre du matériel organisé stratégiquement ».

L'observation

La capacité d'observer le contenu et le déroulement de l'activité de l'enfant dans la vie quotidienne permet d'apprécier le niveau global de son développement de façon plus précise. L'observation nous permet de voir aussi les ajustements nécessaires dans l'aménagement de l'espace et du matériel ainsi que les difficultés qu'ils soulèvent, ceci en rapport avec l'intérêt et les besoins des enfants, ce qui nous permet de favoriser la relation et l'interaction et de satisfaire leurs besoins d'exploration et d'apprentissage.

Nous, en tant qu'adultes, essayons d'intervenir le moins possible dans les actions des enfants. Nous sommes toujours présents et disponibles en cas de besoin, mais nous laissons une certaine distance, qui génère un espace de liberté, lequel offre la possibilité aux enfants d'agir à leur guise et de prendre des décisions. Nous avons pu observer que, dans un petit groupe, les enfants résolvent plus facilement les conflits. Nous, les adultes, avons tendance à intervenir pour circonscrire les conflits,

mais nous devons laisser du temps pour que les enfants y parviennent par eux-mêmes. Lorsque notre intervention est nécessaire nous accueillons la situation de danger et mesurons les propos, le timbre de la voix et notre expression. Il y a des solutions évidentes qui demandent des limites raisonnées et négociées car nous considérons que ce sont des moments de grande responsabilité et de respect pour l'enfant et pour le groupe. Notre intervention est à tout moment un modèle pour eux. Nous avons aussi pu observer que, lorsque le nombre d'enfants est réduit, la communication et l'interaction sont plus aisées et offrent une gamme infinie de possibilités. Enfants et adultes, nous sommes plus à l'aise lorsque nous nous trouvons dans un petit groupe. Il se produit des situations d'apprentissage d'une grande richesse. Nous essayons de respecter au maximum le temps de chaque enfant, un temps qui n'est pas déterminé

par une horloge, mais par leur intérêt et c'est un temps non pré-déterminé. Il nous paraît évident de ne pas bousculer les enfants et de respecter leur rythme, sachant que les choses insignifiantes ont une grande valeur.

Participation des familles à la vie de l'école

L'école est une communauté de personnes ayant un but commun : le projet d'accompagner les enfants dans leur développement et leurs apprentissages. La base de ce projet est la confiance accordée aux enfants et à leurs capacités, et la confiance entre les professionnels et les familles. Apprendre à vivre ensemble au sein de la communauté éducative est un défi, un défi indispensable pour que la complexité et la diversité deviennent une valeur positive.

La pédagogie de la relation et l'établissement d'un dialogue entre les acteurs faisant partie de l'école (enfants, familles, équipe éducative) sont à la base de nos actions.

Pour répondre à la participation des familles les enseignantes/éducatrices doivent avoir une grande sensibilité, une vision

positive du rôle des familles, le désir d'apprendre, elles doivent savoir écouter, dialoguer et fournir en permanence de l'information pour susciter solidarité et compréhension. Pour de nombreuses familles, l'école des 0-3 ans suppose l'entrée dans un monde nouveau, « celui des institutions éducatives ». Mais pour celles qui sont d'origine étrangère, elle est aussi le premier contact avec la culture inconnue d'une nouvelle société, avec les craintes et l'insécurité nées de cette situation. Dans ce sens, notre école réalise un travail d'accueil, non seulement des enfants, mais aussi des familles. Nous construisons l'école jour après jour, avec les divers éléments apportés par chaque membre de notre petite communauté, rendant possible l'enrichissement de tous.

L'horaire d'arrivée à l'école est étalé (de 8h à 10h), l'organisation des différentes propositions de jeu permet aux enseignantes/éducatrices de disposer du temps nécessaire pour saluer chaque enfant et sa famille. C'est un moment où les adultes et les enfants peuvent créer une relation. L'ambiance et les référents instaurés petit à

petit offrent aux adultes qui accompagnent les enfants la possibilité de s'arrêter pour parler aux autres enfants et aux professionnelles, d'échanger des informations et de nouer des relations avec les autres familles. Ce sont des moments où la relation et la cohabitation fortifient la confiance mutuelle. C'est une manière d'avoir un temps et un espace partagés pour que les enfants soient en confiance et se sentent plus sûrs d'eux-mêmes. Ainsi, peu à peu, ils peuvent se séparer en toute sérénité de leur famille. Pour la famille, il est important de voir que leur enfant est heureux à l'école, et qu'elle ait le sentiment qu'à l'école leur fils ou leur fille sera aimé, respecté, valorisé. Les entrées et sorties sont des moments pendant lesquels le monde familial et l'école sont en relation, ce sont des moments de bonheur pour les enfants, étant donné la convergence, dans un même espace-temps, de certaines relations qui sont des plus importantes dans leur vie. Un travail d'attention, subtil et délicat, pour chaque particularité de chaque individu, vient consolider ces moments.

L'équipe éducative élabore un ensemble de documents où sont consignés les moments



de la vie quotidienne. Nous le faisons par le biais des petites notes prises quotidiennement, qui recueillent les informations non seulement sur les aspects physiologiques, mais aussi affectifs et relationnels : une partie importante de ces notes est consacrée à la description de courts moments de jeu et des relations de chaque enfant. Ces observations sont ensuite notées dans un livret qui fait quotidiennement la navette entre l'école et la maison. Les familles peuvent aussi y porter leurs observations. Parents et professionnelles, nous décrivons les processus d'acquisition et les découvertes de chaque enfant. C'est le besoin de se souvenir des aspects physiologiques qui a été à l'origine de ces documents, mais progressivement s'est mise en place une sorte de communication écrite portant sur les petits moments de la vie quotidien-

ne et l'histoire de chaque enfant. Ensemble, familles et professionnelles, nous mettons d'accord pour remplir quotidiennement le livret de chaque enfant, un journal de classe et aussi pour confectionner un album photo qui reflète les particularités individuelles et collectives. Ces documents, fruit du travail entre les familles et l'école, accompagneront chaque enfant pendant les trois premières années de leur vie et sera la base du souvenir et de la mémoire du vécu de cette étape, du passage par " l'école " des tout petits.

Les documents ouvrent des portes, envisagent des intentions et des critères de cohabitation que nous matérialisons au jour le jour. Le partage des documents avec les familles et les autres professionnelles nous permet de prendre conscience de l'évolution de chaque enfant.

Nous sommes convaincues que « l'école pour les tout petits » fait partie de la construction culturelle des communautés et qu'elle constitue une forme d'intégration, de cohabitation et dialogue, pour rendre possible une société plus humaine. « Une façon de voir le monde qui commence à l'école des tous petits ».

Rosa Ferrer i Braut, Enseignante à « Escola Bressol Municipal Cavall Fort »

Traduction Andres Riera

Photos de l'école Bressol

NOTES

1 En Espagne, suite à la LOGSE, toutes les structures d'accueil de la petite enfance dépendent du ministère de l'Education Nationale.

2 Dans le texte original, les enfants sont désignés à chaque fois dans leur différence sexuelle.

Albanie : 10 ans après !

Francine Koch

Regard sur les structures d'accueil des enfants en Albanie, dix ans après avoir formé des professionnels de la Petite Enfance (1994/1998). Entre changements notoires et piétinements ?

L'avion s'est posé sans sursaut. « *Mesdames, Messieurs, bienvenue à Tirana... c'est ici que nous prenons congé de vous...* ».

La piste est neuve et le périmètre de l'aéroport s'est agrandi. Je cherche du regard quelque chose de familier. Les petits bunkers blancs ont disparu sous la végétation ou par la main de l'homme. Les troupeaux de moutons qui paissaient alentour, il y a une dizaine d'années maintenant, ne sont plus là.

Ah, voilà ! L'allée de palmiers qui conduit de la piste à l'entrée de l'aéroport n'a pas changé. Mais on ne la parcourt plus à pied : des bus font la navette de l'avion au bâtiment. Celui-ci a été transformé, aseptisé et soumis aux mêmes contraintes sécuritaires que les autres aéroports du monde.

Si les bagages sont rapidement récupérés, la douane reste longue à franchir. Regards insistants des douaniers, long conciliabule avec les ordinateurs qui fonctionnent parfaitement. Enfin, nous entendons le choc salvateur du tampon sur le passeport et l'esquisse de sourire des fonctionnaires en guise de bienvenue.

Mois de mars. L'atmosphère est humide, il a beaucoup plu ces derniers jours. Un pâle rayon de soleil nous accueille pourtant, mes deux compagnons de voyage et moi.

Notre séjour sera bref. Nous venons pour une ONG suisse non gouvernementale qui construit, entre autres, des infrastructures pour les jeunes enfants et les enfants déficients en Albanie.

Une voiture et un chauffeur nous attendent. Une nuit à Tirana avant le départ pour une petite ville du sud. Je me réjouis de retrouver cette capitale dans laquelle s'enracinent tant de souvenirs¹.

La route d'accès à la ville est toujours aussi chaotique. Le chauffeur est passé maître dans l'art d'éviter les creux et les bosses, les vélos, les piétons, les ânes et les moutons qui jalonnent le parcours.

L'arrivée à Tirana est rocambolesque. Un

trafic impressionnant, des feux nouvellement posés que personne ne respecte, le concert des klaxons, les policiers qui tournent sur eux-mêmes comme des girouettes en donnant des coups de sifflets incessants et complètement inutiles.

La poussière et la pollution me semblent avoir considérablement augmenté.

Enfin, nous franchissons la barrière périphérique de l'agglomération. La ville est méconnaissable : buildings immenses, centres commerciaux flambant neuf, bâtiments publics entièrement rénovés et modernisés, multiplication des hôtels de grand standing, banques à tous les coins de rue. Le canal qui traverse la ville a été assaini, ses rives aménagées. On ne voit plus de rats courir le long des berges. Les petits cafés improvisés en plein air ont été remplacés par des espaces fermés, climatisés, qui empestent la fumée. Peu de monde sur les terrasses autrefois bien fréquentées.

Des citernes à eau ont fait leur apparition sur les toits de nombre de maisons, ce qui évite de souffrir des coupures d'eau intervenant encore régulièrement jour et nuit. L'approvisionnement en électricité est toujours problématique et les générateurs individuels indispensables dans les buildings de vingt étages, histoire de ne pas rester bloqués dans les ascenseurs...

Tirana a changé d'apparence. Je ne retrouve pas la maison où nous logions autrefois. Dans ce quartier qui fut le nôtre, les immeubles ont poussé comme des champignons et les petits marchands de fruits et légumes ont disparu. Seule cette odeur âcre, familière, mélange de combustibles, est restée.

En discutant avec une jeune vendeuse d'appareils de photo jetables qui parle parfaitement l'anglais, j'apprends que le chômage est toujours aussi important. Les gens prétendent qu'une bonne partie de la population est riche ou corrompue et que l'autre vit dans des conditions moyennes à difficiles. Elle-même est infir-

mière, diplôme européen, et ne trouve pas de travail... Un salaire mensuel moyen est d'environ 200 euros. Le dollar américain n'est plus la monnaie de référence, il a été détrôné par l'euro !

Elle me dit aussi que des structures étatiques sont en train de se mettre en place (impôts, AVS², caisse de pension, caisse de chômage...)

Elle déplore que les appartements nouvellement construits à Tirana soient si luxueux et si chers. Le loyer équivaut pour beaucoup au salaire mensuel moyen et empêche les jeunes de quitter le foyer familial pour fonder une famille.

Elle confirme l'inexistence des plans d'urbanisme et me raconte qu'un immeuble a récemment brûlé parce que la route qui y conduisait était trop étroite pour laisser passer le camion des pompiers.

Je lui demande où sont passés les enfants des rues que je n'ai pas vus durant toute ma balade en ville. Elle me dit qu'ils ont disparu de la capitale. Quelques-uns se retrouvent encore à l'aéroport. La grande majorité serait, selon elle, à Durres, petite ville portuaire à cinquante minutes environ de Tirana en voiture. Elle m'informe que le port de Durres a été bétonné, que la mer disparaît derrière d'immenses bâtiments construits sur son rivage. Ces constructions suscitent la colère des habitants qui doivent maintenant payer pour accéder aux plages autrefois magnifiques et publiques ! Elle se plaint encore du manque de transports publics. Peu de bus, toujours aussi vétustes et des trains qui mettent cinq heures pour faire cent cinquante kilomètres ! Sans voiture, la vie est juste impossible, le vélo, autrefois très répandu, est devenu extrêmement dangereux !

Elle m'informe enfin que c'est à nouveau Sali Berisha, parti démocrate, qui préside le pays et détient le pouvoir. C'était déjà lui dans les années 97-98, lors de la crise importante que le pays a traversée.

Je dois changer de l'argent et renoue avec les anciennes habitudes. Les agents de change sont toujours là, autour de la place centrale, leur liasse de billets dans une main et leur calculette dans l'autre. Je fais deux ou trois tentatives avant de me lancer auprès d'un homme d'une cinquantaine d'années. Le change reste clairement plus avantageux sur la place que dans les officines maintenant installées à tous les coins de rue...

Institutions Petite enfance : entre changements notoires...

Je rejoins ma compagne de voyage et nous partons visiter deux institutions de la petite enfance. La première est un jardin d'enfants. Les locaux sont spacieux, en bon état. Le matériel à disposition est limité mais adéquat. Une musique de fond, visiblement destinée aux adultes assises en rond autour d'une table dans l'une des salles, accompagne les enfants pendant ce qui devrait être l'heure de sieste. Nous apprendrons que ce jardin d'enfants a été rénové et équipé par la Fondation Soros (comme beaucoup d'autres en Albanie) et que le personnel a bénéficié d'une formation continue fort appréciée et enrichissante, selon la directrice. Ce jardin d'enfants accueille des enfants de 3 à 6 ans et est ouvert de 7h à 17h. Les professionnels travaillent 7h par jour et ont une formation universitaire (4 ans après le bac). Les normes d'encadrement sont d'un adulte pour 25 enfants. Les parents paient environ 18 euros par mois de pension. Le repas de midi et deux collations sont comprises dans ce prix.

Nous nous rendons ensuite dans une crèche qui a été rénovée par la Municipalité de Tirana. La directrice, nouvellement arrivée, me dit que son personnel a bénéficié de la formation donnée par des Suisses dans les années 94-98... Je lui révèle mon identité et c'est avec beaucoup d'émotion qu'elle me montre le livre de pédagogie que nous avons créé à cette époque. « Il y a tout dedans », me dit la jeune femme qui me dit avoir par la suite, en 2000, eu la chance de se rendre à Reggio Emilia, « mais, ajoute-t-elle, c'est difficile de faire changer les mentalités... ».

Son institution est ouverte de 7h à 18h et accueille environ 50 enfants de la naissance à trois ans. Le personnel éducatif est maintenant doté d'un brevet sanitaire (quatre ans d'étude après la fin de la scolarité obligatoire qui est placée à 15 ans). La directrice est infirmière. Le personnel dépend toujours de la Municipalité et du Ministère de l'action sociale. Les normes d'encadrement sont de sept enfants pour un adulte, quel que soit l'âge des enfants. Les parents paient environ 12 euros par mois de pension.

Les éducatrices travaillent huit heures par jour, cinq jours par semaine. Le montant de

leur salaire ne nous sera pas divulgué. La crèche bénéficie d'un médecin conseil et du soutien d'une équipe composée d'un psychologue, d'un travailleur social, d'un animateur et d'un pédagogue. Les équipes de ce genre s'occupent de cinq à six crèches chacune. Elles sont une dizaine pour s'occuper de la cinquantaine de crèches que compte la ville.

Je suis évidemment très heureuse de voir que ce dispositif, dont nous avons posé les jalons en 94-98 avec l'Unicef, se soit mis en place.

La directrice nous raconte encore qu'un cahier de suivi accompagne chaque enfant

et est communiqué régulièrement aux parents qui, dans ce quartier aisé de Tirana, se montrent intéressés par le développement de leurs enfants.

Elle dit encore que ce qui manque, c'est de la formation continue pour les directrices et les équipes, que le passage de la théorie à la pratique ne se fait pas encore bien, que les gestes et attitudes peinent à se modifier malgré l'investissement des directrices dans leurs institutions.

En visitant la crèche, nous constatons que les locaux ont été bien rénovés, mais que des poches d'humidité restent présentes dans plusieurs espaces. Le chauffage



manque, c'est toujours le gros problème. Les couleurs des salles sont vives, chaudes et l'aménagement intelligent. Tout le matériel et le mobilier ont été achetés ou fabriqués en Albanie, ce qui nous réjouit. Les relations des éducatrices avec les enfants sont empreintes de douceur et d'affection, ce qui n'était pas le cas il y a huit ans ! Les bébés portent maintenant des "pampers" à la place des couches en tissus. Des tables de change ont été installées, mais sans eau...

Ce que nous voyons vient corroborer le souci de la directrice quant à la difficulté de changer les pratiques : les bébés sont en

effet dans leurs lits ou dans les bras des éducatrices. Les parcs ont disparu, mais on manque de tapis de sol pour jouer par terre. Les jeux sont peu nombreux. Chez les plus grands, les enfants restent étrangement dociles et obéissants. Ils ne sont plus alignés autour des tables, mais leurs jeux me paraissent pauvres. Et puis, l'inévitable TV que personne ne regarde est là, allumée, recréant un bruit de fond familier pour les grands et les petits...

Malgré cela, je dis à la directrice que ce que je vois aujourd'hui n'a plus rien à voir avec ce que j'ai vu il y a huit ans. Certes, il y a encore beaucoup à faire, mais d'une part les discours ont changé, d'autre part les gestes, la qualité de l'attention des professionnels ne sont plus les mêmes. Aujourd'hui, il y a un certain savoir-être, ce qui n'était absolument pas le cas autrefois !

...et piétinements

Après une nuit à Tirana, sous une pluie battante et par des routes défoncées et inondées, nous descendons vers le sud. Région de Bérat. La campagne et l'ancienne région pétrolière. Des puits désaffectés ponctuent le paysage comme des squelettes dressés au milieu de champs autrefois très prospères selon la traductrice qui nous accompagne. Je peine à imaginer les vergers, les vignes et les cultures maraîchères qu'elle me décrit...

Dans cette région, j'ai l'occasion de visiter quelques crèches. Et je retrouve la réalité d'il y a huit ans en arrière à Tirana. Des bâtiments insalubres (fuite d'eau dans le toit, pièces inutilisables à cause des moisissures, pas d'eau courante, pas de chauffage). Des enfants, au nombre de quarante environ, confinés dans deux salles de 5 à 6 m² chacune dans lesquelles ils jouent, dorment, mangent. Les bébés sont soit dans leur lit, soit dans un parc. Le matériel pédagogique est inexistant.

Le personnel semble écrasé sous le poids de l'impuissance... Certaines équipes ont pu bénéficier de sessions données par des ONG étrangères et sont conscientes des décalages.

Si la prise en charge des jeunes enfants a effectivement évolué à Tirana, il reste beaucoup à faire dans les campagnes éloignées de la capitale. Un changement de mentalité doit encore s'opérer sur l'ensemble du système social et éducatif en vigueur. Les difficultés majeures résident dans la difficulté des professionnels à identifier ce qui doit changer dans le triangle éducatif parents-enfants-professionnels et dans la mise en place d'une véritable co-éducation entre les institutions et les familles. De plus, maintenir des changements et des objectifs dans la durée paraît extrêmement difficile.

La pluie s'est arrêtée et nous reprenons la route vers Tirana. Le chauffeur roule à vive allure et je préfère détourner mes yeux du compteur. Nous traversons Durrës et je constate que les dires de la petite vendeuse d'appareils photo jetables sont exacts. La mer est devenue invisible. Les pins sous lesquels nous avons plusieurs fois pique-niqué, le dimanche, lors de mes précédents voyages, ont disparu sous le béton... Ici ou là, j'aperçois quelques enfants des rues, leurs cartouches de cigarettes à vendre en bandoulières...

Dans l'avion du retour, les images du passé se mêlent à celles du présent. Où va ce pays ? L'énergie déployée pour ressembler à un pays moderne est immense, mais au-delà des façades colorées, des buildings modernes, des centres commerciaux clinquants, des feux de circulation que personne ne respecte, comment vivent les gens ? Ceux et celles que j'ai rencontrés oscillent entre espoir et découragement. Espoir de voir leurs conditions de vie quelque peu améliorées, découragement de sentir que le changement est fragile et que les mentalités ont de la peine à changer. « Il faudra plusieurs générations, moi je n'y verrai pas, mes enfants peut-être non plus » disait, il y a dix ans, une sage-femme magnifique rencontrée à la maternité de Tirana...

Francine Koch, Coordinatrice pédagogique
Délégation à la petite enfance, Ville de Genève

Voir l'article de Francine Hauwelle *L'enfant albanais aux yeux noirs* paru dans *Le Furet* n°24 « Santé et petite enfance »

Illustration de Pascale Mugnier

NOTES

1 De 1994 à 1998, j'ai conduit un projet de coopération en direction des crèches de Tirana (formation du personnel) lorsque je dirigeais la crèche de la Dent de Lait à Genève et j'ai effectué une vingtaine de séjours dans ce pays pendant cette période.

2 Caisse de retraite en Suisse



Les débuts d'une reconnaissance de l'enfance en Europe

Ferruccio Cremaschi, directeur de la revue *Bambini* et de l'édition italienne d'*Enfants d'Europe* nous rapporte son entrevue à propos de la petite enfance avec Franco Frattini, vice-président de la Commission européenne, chargé de la justice, de la liberté et de la sécurité.



F. Cremaschi : *En tant que revue engagée dans ce domaine, nous avons apprécié l'initiative de la communication « Vers une stratégie de l'UE sur les droits de l'enfant (mineur) ». D'où*

est née cette décision ? Quelle est la situation des enfants dans les pays de l'UE ? Y a-t-il des différences importantes dans les divers pays ? Pouvez-vous préciser les objectifs de cette initiative ?

F. Frattini : Dès ma prise de fonction, en novembre 2004, j'ai été confronté à la problématique de l'enfance. Dans mon portefeuille de vice-président de la Commission Justice, Liberté et Sécurité, de nombreux axes de travail influaient sur les droits de l'enfant : la politique de l'immigration et celle sur l'asile attachent une attention particulière aux mineurs non accompagnés, la politique concernant la justice civile inclut de nombreux domaines touchant les droits de la famille (divorces, successions, pensions alimentaires, etc.), la coopération en matière de justice pénale traite des possibilités de représentation et de défense des mineurs dans les procédures judiciaires, de la lutte contre la traite des êtres humains et de l'exploitation sexuelle des enfants, sans parler des enjeux de la lutte contre la drogue où la protection des enfants et des jeunes est un axe fondamental. Par ailleurs, mon portefeuille comprend également le programme Daphné, avec un budget de 50 millions d'euros pour la période 2004-2008 et de 112 millions pour la période suivante jusqu'en 2013. Ce programme subventionne des projets de lutte contre la violence envers les enfants, les adolescents et les femmes.

Tout cela a fait vibrer en moi une corde sensible, celle de la défense des droits de l'enfant. J'ai donc lancé l'idée, dans le cadre du groupe de Commissaires traitant des « droits fondamentaux, lutte contre la discrimination et égalité des chances », que, si tant de politiques différentes avaient un impact sur les droits de l'enfant, les politiques de mes collègues devaient certainement en avoir aussi, et c'était le cas. Nous avons fait un inventaire qui nous a permis d'identifier pas moins de soixante-quinze outils européens ayant un impact sur les droits de l'enfant. En conséquence, j'ai proposé que nous adoptions une communication qui assurerait une plus grande cohérence et un développement plus visible des droits de l'enfant à travers toutes les politiques, qu'elles soient internes ou externes, de l'Union européenne. Cette communication a été adoptée en juillet 2006 et nous sommes en train de la mettre en œuvre.

FC : *Dans la proposition de Constitution, à l'art. 11/84, certains droits du mineur sont affirmés. Laissons de côté pour l'instant la problématique de l'approbation de la Constitution de la part de certains pays, quelles perspectives peuvent s'ouvrir pour une plus grande prise en compte de l'enfance dans les politiques UE ? La proposition d'un Commissaire à l'enfance est soutenue par certains. Est-ce la voie pour donner une attention concrète ?*

FF : En effet, cet article est la reproduction de l'article 24 de la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne, proclamée solennellement à Nice en décembre 2000 et, en tant que tel, principe d'inspiration de notre action.

Mais, force est de constater que, dans l'état actuel des traités, il n'y a pas d'article donnant une compétence directe à la Commission européenne pour traiter des droits de l'enfant en tant que tels. Ceci ne me rend pas pessimiste pour la cause. Comme

je viens de l'indiquer, plusieurs dizaines d'instruments communautaires traitent de cette matière, car ils ont été développés dans le cadre de compétences de la Commission, telles que la justice civile, l'éducation, la santé, etc.

Par ailleurs, je ne vois pas le besoin que l'Union européenne légifère dans cette matière. Les « droits de l'enfant » existent, il ne faut pas les réinventer. Pour preuve, leur proclamation dans la Charte des Droits Fondamentaux. De plus, la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies (1989), qui les établit très clairement, a été ratifiée par tous les pays du monde, sauf la Somalie et les États-Unis.

Le défi d'aujourd'hui, c'est d'appliquer ces droits, qu'ils soient respectés, connus, diffusés. C'est à cela que la communication s'attelle, en proposant un plan d'action qui nous permettra d'établir une stratégie pour l'Europe, sur le long terme.

Concernant le débat sur la nécessité de nommer un Commissaire aux droits de l'enfant, je pense que c'est assez accessoire. En effet, toute politique de l'Union européenne est sous la responsabilité d'un Commissaire. Les droits de l'enfant, tout comme les droits fondamentaux, sont actuellement sous ma responsabilité. Donc, dans les faits, il existe un Commissaire aux droits de l'enfant.

FC : *Ce qui nous intéresse, c'est de focaliser l'attention surtout sur la tranche d'âge 0-10 ans, sur les services offerts à l'éducation en âge préscolaire, sur la scolarité primaire, et sur les politiques concernant la famille qui y sont associées. Il nous semble que dans l'UE, les politiques à l'égard de cette tranche d'âge sont très diversifiées, justement parce qu'elles touchent un moment délicat de la vie des petits citoyens et de leur famille, et qu'elles sont étroitement liées à l'histoire et à la culture " locale ".*

De votre place, quelle perspective voyez-vous ? Y a-t-il la place pour une comparaison,

un dialogue, une progression vers des objectifs partagés ?

FF : Tous les membres de l'Union garantissent aux enfants le droit à l'éducation primaire et secondaire. Au plan européen, les États membres participent au programme de travail « Education et formation 2010 » qui approfondit le volet « éducation » des objectifs de Lisbonne.

Les objectifs de ce programme sont de soutenir la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs, leur accessibilité à tous et leur ouverture sur le monde.

Le principe essentiel qui guide la politique d'éducation à tous les niveaux – nationaux et européens –, c'est la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie, allant de la prime enfance jusqu'à la retraite. Dans ce cadre, les États membres se sont mis d'accord sur les objectifs quantitatifs qui doivent être atteints en 2010.

FC : *Les objectifs proposés pour l'instant sont des objectifs quantitatifs. Pouvons-nous penser qu'on parvienne à définir également des objectifs qualitatifs pour les services à l'enfance dans une optique de bien-être de l'enfant et, par la suite, de prévention du mal-être éventuel dans la tranche d'âge suivante ?*

FF : Certainement. En fait, tout le processus des politiques européennes, notamment celles consacrées à la culture et à l'éducation, vont dans ce sens. Les politiques de la santé publique, celles sur l'emploi ou sur l'éducation visent au bien-être des citoyens européens, et notamment des plus faibles. La construction européenne est par elle-même un immense élan vers un accroissement du bien-être, de la paix, de l'enrichissement mutuel par la diversité, de la circulation des connaissances et des citoyens.

FC : *Le problème de la « généralisation » des services dans les pays de l'UE (surtout après l'élargissement) peut comporter des risques de fléchissement des normes minima requises. Comment pouvons-nous penser à une diffusion effective, non seulement en quantité, mais surtout en qualité, des services partageant des valeurs, des principes et des objectifs, dans le respect et la valorisation des diversités issues de cultures et de vécus différents ?*

FF : Si on perçoit la généralisation ou la standardisation des services comme un nivellement totalitaire se basant sur le plus petit commun dénominateur, et donc abaissant le niveau général, alors ce serait effectivement un risque. Mais il n'en est rien !

La diversité culturelle est au cœur de la construction européenne. La préservation et la promotion de la diversité culturelle fi-

gurent au titre des principes fondateurs de la Communauté. Ils sont inscrits au Traité, à l'article 151 et dans la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne, à l'article 22.3.

Mais qu'est-ce que la diversité culturelle ? Selon moi, la diversité culturelle, telle le dieu Janus, a deux visages, deux facettes : la première est la prise en compte, dans un cadre déterminé, des diverses identités et manifestations culturelles de ces identités, c'est-à-dire le reflet de cette diversité. Cette prise en compte garantit l'accès de chacun aux manifestations de sa propre culture. Car quelqu'un qui est privé de l'accès à des histoires et des images qui lui parlent ressemble à celui qui vivrait dans une maison où il n'y aurait pas de miroir : il ne pourrait pas se connaître. Et sans se connaître soi-même, quelles sont les chances de s'ouvrir à l'autre ?

La seconde facette est l'ouverture à l'autre. C'est l'autre volet nécessaire de la diversité culturelle, qui permet précisément l'échange entre les cultures. La diversité culturelle est en effet une notion dynamique impliquant un dialogue. Pour continuer la métaphore, c'est vivre dans une maison qui non seulement a des miroirs mais aussi des fenêtres, ouvertes sur l'extérieur.

Ces deux facettes sont complémentaires et nécessaires. Sans la première, on ne dispose pas des bases pour s'ouvrir aux autres. Sans la seconde, on reste fermé sur sa propre réalité.

Prenons un exemple d'application de ces principes dans le domaine de l'éducation et de la culture. Le savoir, transmis par l'éducation, consiste en des connaissances qui circulent. Regardons comment la communauté scientifique fonctionne depuis toujours : par l'échange de l'information, des découvertes et des théories. Celles-ci sont reprises par d'autres, sont répétées, vérifiées, recommencées, parfois confirmées et parfois infirmées. Rester isolé dans son propre univers avec ses idées ne fait progresser personne.

Ainsi en est-il de la politique européenne dans le domaine de l'éducation et de la culture. Son leitmotiv est qu'il faut faciliter et encourager la mobilité, tant des étudiants que des enseignants et des chercheurs. En vue de cette mobilité, une certaine standardisation est nécessaire. En effet, les systèmes éducatifs nationaux étant différents les uns des autres et non comparables – en raison de cette diversité culturelle – il faut clairement définir d'où on vient et où on va, sinon la mobilité n'est pas possible. Il s'agit donc de comparer des informations factuelles en vue de faciliter la mobilité et certainement pas en vue d'un hypothétique nivellement par le bas. Cette mobilité est un vecteur d'amélioration autant des études et des recherches que des personnes.

À cet effet, Europass a été établi (www.europass.cedefop.europa.eu). Ce service est en place depuis le 1^{er} janvier 2005 et rassemble cinq documents en vue d'aider les citoyens à mieux faire connaître, comprendre et apprécier leurs qualifications et compétences.

Par ailleurs, en décembre 2006, la Communauté européenne, aux côtés de ses États Membres, a ratifié la convention de l'UNESCO sur la diversité culturelle. La Convention de l'UNESCO consacre des règles, principes et référents communs en matière de diversité culturelle au niveau mondial. C'est la première fois qu'un tel consensus a pu être trouvé sur ces questions par la communauté internationale.

Ce texte contribue notamment à reconnaître le rôle et la légitimité des politiques publiques dans la protection et la promotion de la diversité culturelle, à reconnaître l'importance de la coopération internationale et à la promouvoir pour faire face aux situations de vulnérabilités culturelles, notamment vis-à-vis des pays en développement, et à définir une articulation adéquate avec les autres outils internationaux qui permettent la mise en œuvre effective de la Convention.

La Convention représente par ailleurs une nouvelle plateforme pour aborder la culture dans le contexte plus large du développement durable.

La négociation conjointe de cette Convention par la Commission européenne, au nom de la Communauté, et par la Présidence du Conseil, au nom des États membres, montre la détermination de la Commission dans la préservation de la diversité culturelle.

Je termine en mentionnant deux autres points montrant l'intérêt et le dynamisme de la Commission dans ce domaine. C'est, d'une part, la mise en place de l'année 2008 comme année européenne du dialogue interculturel, et, d'autre part, l'attribution à M. Orban, nouveau commissaire roumain, d'un portefeuille intitulé multilinguisme. On ne peut pas être plus explicite quant à l'intérêt porté à ce sujet important.



FC : Un élément qui peut contribuer à une plus grande diffusion culturelle de l'enfance est le dialogue et la confrontation aux différents niveaux : politique, technique, opérationnel. Quelles actions la Commission peut-elle mettre en œuvre pour que, de la part des politiques des pays adhérents, un échange systématique des informations et une confrontation sur les politiques nationales puissent s'opérer ?

FF : C'est tout à fait exact. C'est même un des points cruciaux de ce que nous devons réaliser le plus rapidement possible. C'est pourquoi j'ai proposé dans la communication la création d'un Forum européen des

droits de l'enfant. Celui-ci réunira les États Membres, les défenseurs des enfants ainsi que toutes les personnes concernées par les droits de l'enfant (Unicef, Conseil de l'Europe, ONG). Ce Forum sera un lieu de travail où les expériences, expertises et bonnes pratiques pourront être discutées et échangées. Je compte beaucoup sur cette instance pour faire progresser la mise en œuvre et le respect des droits de l'enfant en Europe. Les premiers contacts pris avec ses futurs membres ont suscité beaucoup d'intérêt. Je pense qu'il y avait une attente, en Europe, pour une telle initiative et elle arrive au bon moment. La présidence allemande de l'Union européenne (1^{er} se-

mestre 2007) m'a contacté pour marquer son intérêt pour cette initiative et m'a proposé d'organiser la première réunion à Berlin avant la fin de son mandat¹.

Propos recueillis par Ferruccio Cremaschi, directeur de la revue *Bambini* et de l'édition italienne d'*Enfants d'Europe*

Photo *Bambini*

Note

¹ Ce Forum européen sur les droits des enfants a été lancé le 4 juin 2007 à Berlin. S'y sont réunis des représentants des 27 États membres, les Nations Unies, le Parlement Européen, le Conseil de l'Europe, Interpol, l'Unicef, des observatoires nationaux sur la petite enfance et des ONG.

Conférence européenne du réseau **DECET**

**Fondations pour l'égalité des chances
pour tous dans le cadre de l'éducation
et de l'accueil des jeunes enfants**

Respect pour la diversité et l'inclusion sociale

INVITATION CONFERENCE BRUXELLES



Diversity in Early Childhood Education and Training

18, 19, 20 OCTOBRE 2007

Kind & Gezin Academie, **Bruxelles**

Avec la soutien de la **Fondation Bernard Van Leer**



ANNÉE EUROPÉENNE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES POUR TOUS • 2007

www.decet.org

Actualités

Astérix et les droits de l'enfant

La défenseure des enfants, Dominique Versini, a annoncé un partenariat pour « développer la promotion de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDF) auprès de la jeunesse », à l'occasion des 80 ans d'Uderzo/ Astérix est donc promu « ambassadeur exceptionnel » et contribuera à informer les enfants et



adolescents de leurs droits. Des actions de promotion de la CIDF sont prévues tout au long de l'année dans les grandes villes.

À la prochaine rentrée scolaire un kit pédagogique des droits de l'enfant à disposition des enfants et de leurs éducateurs et enseignants sera téléchargeable gratuitement sur le site www.asterix.com/droits-des-enfants

L'impact de l'expulsion des enfants sans papiers dans la société

RESF va lancer une grande enquête épidémiologique sur ce thème : « nous souhaitons nous intéresser aux voisins,

aux amis, à l'entourage d'enfants qui vivent aujourd'hui sous la menace d'expulsion... Notre hypothèse épidémiologique et psychopathologique est qu'il est presque impossible que les élèves puissent élaborer psychologiquement sans problème le fait qu'un ou une de leur camarades soit menacée d'être expulsée de France ou soit obligé de se cacher en raison du seul délit d'exister ».

Une première réunion s'est tenue le 25 avril sous l'égide de Miguel Benasayag afin de définir une méthodologie d'investigation. <http://resfmiroir.org>

Guides pratiques sur la Protection de l'enfance

Suite à la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, le ministère de la santé et des solidarités a mis en ligne cinq guides pratiques. www.famille.gouv.fr/dossiers/guides_protect_enfance/sommaire.htm

Guide pratique de l'accueil de la petite enfance

Ce guide mis en ligne sur le site du ministère de la santé et des solidarités, s'adresse à l'ensemble des acteurs de l'accueil des enfants de moins de six ans : services de PMI, créateurs et gestionnaires de crèches, collectivités territoriales, associations, établissements publics... Il a pour vocation d'apporter



un éclairage et des précisions sur la réglementation en vigueur, dans un souci de simplicité, de lisibilité et d'accessibilité à tous. www.famille.gouv.fr/dossiers/accueil_petite_enfance/guide.pdf

Le décret 2006-1753 du 23 décembre 2006

fixe les modalités d'application de l'obligation d'accueil à la charge des structures de garde collective (crèches ou haltes-garderies) au profit des enfants non scolarisés et âgés de moins de 6 ans de parents bénéficiaires de minima sociaux, et de ceux qui cessent d'en être bénéficiaires suite à une reprise d'activité ou une formation.

Assouplissement du congé maternité

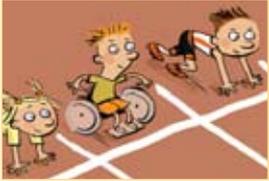
Depuis mi-avril cet assouplissement est possible : au lieu d'être fixé à six semaines avant et dix semaines après la naissance, le congé de maternité est désormais conçu comme un ensemble de seize semaines

que la mère peut prendre comme elle le souhaite autour de la naissance, après avis du médecin. Une durée incompressible de trois semaines avant la naissance est néanmoins prévue.

Conférence de la Famille 2007

Elle sera consacrée au temps périscolaire (avant et après l'école) et au temps extrascolaire (mercredi, week-end, vacances) des enfants, des adolescents et de leur famille. En avril, le ministre de la Santé et de la Solidarité a reçu deux rapports préparatoires à la conférence. Le premier présente les travaux sur l'organisation d'une offre d'accueil et d'activités, avant et après la classe, avec pour objectifs la réussite éducative et l'épanouissement des enfants.

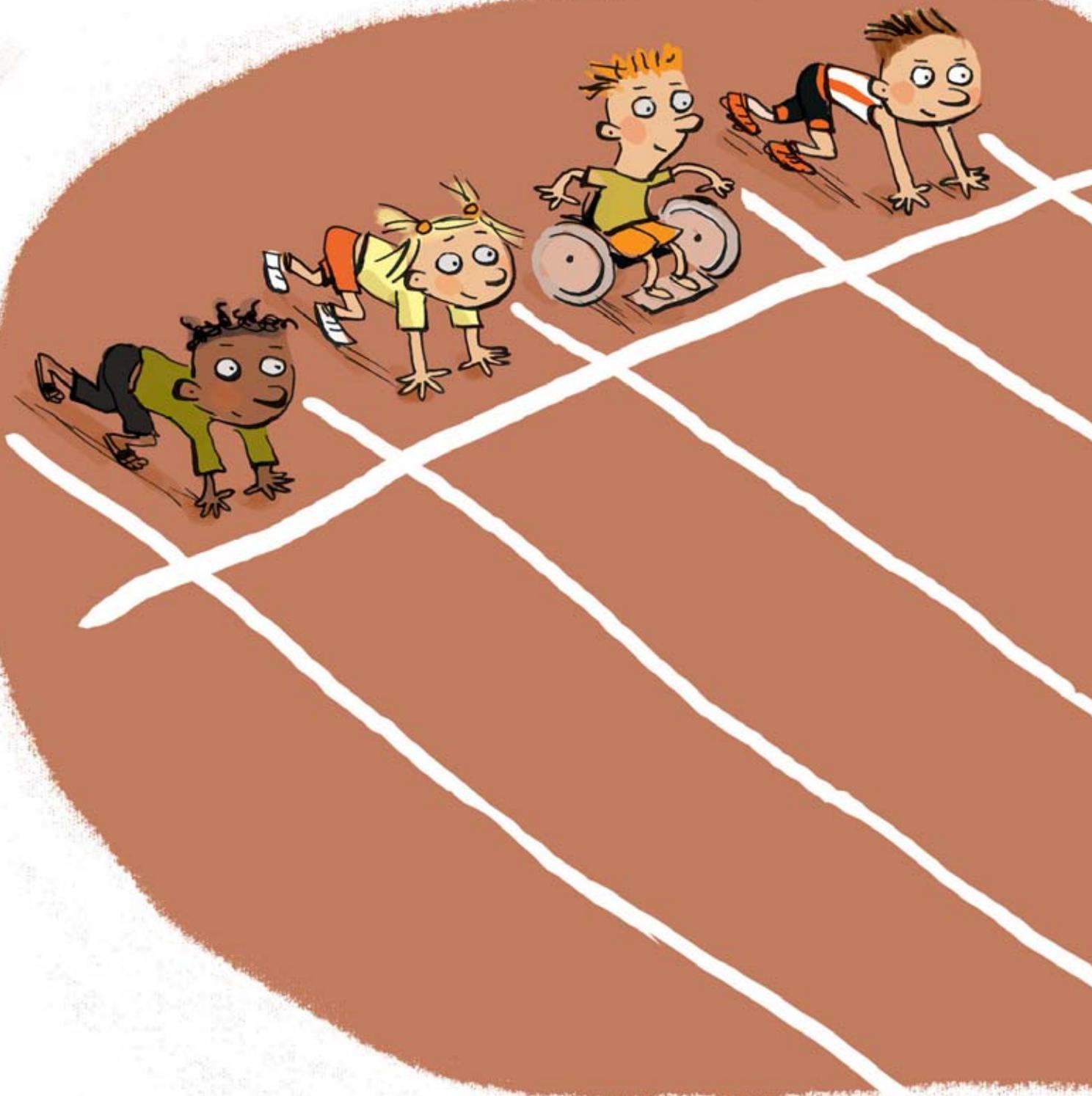
Le second propose les solutions qui ont été recherchées mobilisant l'école, les collectivités locales, les parents et la société civile, pour contribuer hors du temps scolaire à l'épanouissement des enfants. Ces rapports sont disponibles en ligne sur http://www.famille.gouv.fr/doss_pr/conf_famille2007/index.htm



Marie Nicole Rubio
Directrice de la rédaction

DOSSIER

Vous avez



dit égalité ?

Ce terme qui figure au fronton de la République française est un défi permanent. Tout d'abord, comment faut-il l'entendre ?

- égalité d'accès aux droits
- égalité des chances
- égalité juste : " équité "

Cet idéal républicain qui nous fait avancer nous donne surtout l'obligation, et de ce fait, la responsabilité de dénicher les inégalités plus ou moins visibles dont sont victimes les plus vulnérables, en particulier les enfants.

La convention internationale des droits de l'enfant de l'ONU (1989) est un outil intéressant à cet égard.

Cette année européenne de la lutte contre les discriminations et en faveur de l'égalité des chances nous est apparue comme une opportunité à saisir pour explorer cette question.

Il est des faits têtus qui font mentir la promesse républicaine si on l'entend comme promesse de réussite sociale pour tous :

- L'égalité homme/femme tant au travail que dans la vie familiale a certes progressé mais il reste beaucoup à faire.
- L'accès des personnes handicapées au travail est encore un vaste chantier.
- L'appartenance à une confession religieuse est encore source de discriminations.
- L'appartenance à une culture, à une classe sociale l'est également.
- La couleur de peau, quant à elle, est une source de discrimination récurrente.

Les enfants sont concernés par toutes ces discriminations qui se manifestent dans leur quotidien, qui influencent leurs représentations d'eux-mêmes et des autres.

L'ampleur du défi peut paraître effrayante et la complexité des enjeux décourageante, mais tous ensemble, il nous faut relever ce défi au nom des valeurs que nous voulons transmettre aux enfants d'aujourd'hui pour les générations futures.

La Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité



Les objectifs de la HALDE méritent d'être connus et largement diffusés. *Le Furet* vous présente ici l'interview de Louis Schweitzer, son président, qui nous informe sur les principales missions de la HALDE, sur les conditions dans lesquelles elles trouvent à se réaliser, sur l'orientation des projets retenus et des actions engagées.

Si le terme de *discrimination*, rarement employé il y a 15-20 ans encore, est devenu d'un usage courant aujourd'hui, cela n'entraîne pas que les éducateurs que nous sommes, au sens le plus large, sachions toujours nous débrouiller avec les questions de fond que posent les réalités complexes de la discrimination dans notre société. En quels termes reconnaître les différences – de sexe, de religion, de conviction, de handicap, d'âge, d'orientation sexuelle –, les nommer et informer sur leur place dans le tissu social, mais aussi sur les représentations qu'elles suscitent. Et dans le même temps faire connaître et reconnaître les injustices avérées auxquelles elles conduisent, mais aussi celles qu'il convient de cerner dans

leurs multiples déguisements. La lutte contre la discrimination, si elle est facile à avancer dans ses principes – le respect des personnes et l'égalité des droits –, voire comme une bonne cause, est bien plus difficile à mettre en œuvre dans notre quotidien.

Le Furet : *Pour commencer, il nous semble important de présenter la HALDE et ses missions.*

L. Schweitzer : La HALDE est une autorité administrative indépendante (AAI) créée par la loi du 30 décembre 2004.

Elle est composée d'un collège de 11 membres et elle compte actuellement 70 collaborateurs dont environ une moitié de juristes.

Nos trois missions principales consistent à traiter les réclamations des victimes de discriminations, débusquer les discriminations en faisant, par exemple, des tests de discrimination, et diffuser les bonnes pratiques pour promouvoir une égalité des chances réelle.

Traiter les discriminations consiste à les identifier, à les faire cesser et, le cas

échéant, à les faire sanctionner. La HALDE conseille les personnes et les oriente pour faire reconnaître leurs droits. Un numéro azur (coût d'un appel local) – le 08 1000 5 000 – est à la disposition de toutes les personnes qui souhaitent s'informer.

La HALDE a fait réaliser des tests de discrimination dans le domaine de l'emploi et du logement pour dissuader les employeurs ou bailleurs, et éliminer les mauvaises pratiques avant qu'elles ne fassent de vraies victimes.

Enfin, la HALDE fait connaître les bonnes pratiques qui lui sont signalées et présente des mesures pour promouvoir l'égalité dans l'emploi, le logement... Nous avons, par exemple, récemment publié un guide qui présente de nombreuses bonnes pratiques développées par les intermédiaires de l'emploi – ANPE, APEC, entreprises de travail temporaire et cabinets de recrutement.

Nous avons également mis en ligne des formations à distance destinées aux employeurs et au grand public pour mieux identifier les mécanismes qui entravent l'égalité des chances, et qui sont souvent à l'origine des discriminations.

Le Furet : *Pouvez-vous nous parler de l'Année européenne de l'égalité des chances pour tous et du rôle de la HALDE ?*

L. Schweitzer : Chaque année, depuis 1983, l'Union européenne demande à l'ensemble des États membres de donner la priorité à une question de société autour de laquelle seront engagées des campagnes de sensibilisation et d'information.

En 2007, l'ensemble des pays a été invité à promouvoir des actions autour de l'idée



2007 — Année européenne de l'égalité des chances pour tous

« d'égalité des chances pour tous », et plusieurs objectifs sont poursuivis dans ce cadre. Il s'agit d'abord d'informer sur chacun des six critères de discrimination identifiés par les directives européennes : le sexe, la " race " ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, le handicap, l'âge et l'orientation sexuelle. Ce sera aussi l'occasion de traiter des discriminations multicritères (qui touchent par exemple souvent les femmes d'origine étrangère). L'année vise également à faire prendre conscience de l'importance des discriminations et de la nécessité à aller vers plus d'égalité des chances.

En France, c'est la HALDE qui a été chargée par le gouvernement de coordonner les actions menées dans le cadre de cette année. Un appel à projets a été largement diffusé auprès des organes institutionnels et des réseaux associatifs, et a fait l'objet d'une publicité dans la presse nationale.

Le jury, composé de 9 membres issus des ministères concernés, de la société civile ainsi que de représentants du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) et de la HALDE, a sélectionné 45 projets sur les 341 reçus.

Par ailleurs, un comité d'attribution du logo de l'année européenne a été mis en place. Ce logo permettra de valoriser l'action des différents acteurs qui pourront en faire la demande tout au long de l'année, et dont la priorité est parfois, avant le financement, l'accès à une certaine légitimité. Les porteurs de projets peuvent en faire la demande tout au long de l'année.

Le Furet : *Dans les projets " primés " quelle est la place de la petite enfance ou de l'éducation des plus jeunes, des enfants ?*

L. Schweitzer : Un tiers des projets retenus traite des questions d'éducation. Je peux vous citer l'exemple du projet « Développer l'égalité garçon/fille ».

L'association *Non Violence Actualité*, avec l'aide du *Service aux Droits des Femmes et à l'Égalité*, a adapté pour la France et édité un programme créé au Québec, proposant des activités de promotion des conduites non sexistes entre filles et garçons, de la maternelle à la fin du primaire. Ce programme a été proposé à 30 établissements scolaires au cours du 1^{er} semestre 2007.

Le Furet : *Quelles sont les actions qui selon vous favoriseraient l'évolution des représentations et des attitudes pour s'approcher d'une non discrimination et d'une égalité des chances ?*

L. Schweitzer : Trois domaines me semblent prioritaires. L'emploi, d'abord, qui représente encore près de la moitié des réclamations adressées à la HALDE. Le travail entrepris avec différents partenaires a ainsi abouti à la réalisation d'un guide sur les bonnes pratiques dans les grandes entreprises, d'un répertoire sur les actions

des intermédiaires de l'emploi et d'une brochure sur les initiatives des collectivités locales, qui sont également des employeurs importants.

Le logement, ensuite. En juillet dernier, le gouvernement a d'ailleurs confié à la HALDE, en lien avec le conseil national de l'habitat (CNH), l'organisation d'une conférence de consensus sur la diversité sociale dans l'habitat. L'objectif est de formuler des recommandations et de proposer des solutions concrètes pour assurer une meilleure diversité dans l'habitat. Cette conférence se tiendra le 19 juin à Paris, et



nous rendrons publiques les conclusions du Jury.

L'éducation, enfin. Il est important de faire prendre conscience le plus tôt possible des préjugés, et de la nécessité de lutter contre les discriminations qui minent notre cohésion sociale.

Toutefois je ne crois pas que nous connaîtrons un jour une société sans aucune discrimination. Mais nous sommes en train de sortir de la période de " banalisation " de la discrimination. Les inégalités de traitement sont de moins en moins tolérées, et sont de plus en plus perçues comme des situations insupportables. Les choses progressent. Sans doute pas assez rapidement ; il faut passer de l'intention à la volonté, et puis de la volonté à l'action.

Le Furet : *En quelques mots, pouvez-vous nous faire part des éléments essentiels du rapport 2006 ?*

L. Schweitzer : Les réclamations enregistrées en 2006 sont en forte augmentation par rapport à la première année d'existence de la HALDE. Il y a eu 1410 réclamations en 2005 et plus de 4000 en 2006. Cette croissance rapide se confirme au premier trimestre 2007 avec près de 3 000 réclamations depuis le début de l'année.

Cela traduit, à la fois, une prise de conscience de l'enjeu des discriminations, un recul de la résignation de la part des victimes, et un changement du regard que notre société porte sur les discriminations. On constate que l'emploi reste le 1^{er} domaine de réclamation (43%). Les critères les plus souvent évoqués sont l'origine, dans environ un tiers des cas, puis la santé et le handicap, qui représentent près de 19% des réclamations.

De plus, au-delà du traitement des situations individuelles, l'action de la HALDE a renforcé la prise de conscience et a encouragé l'évolution des comportements par des actions de promotion de l'égalité qui ont été nombreuses et diversifiées.

Enfin, notre notoriété s'est accrue. Chaque personne doit savoir qu'il existe une institution vers qui elle peut se tourner si elle pense être victime de discrimination. Car si les discriminations sont sorties du silence, notre société attend qu'elles soient traitées avec détermination. C'est le sens de l'action de la HALDE.

Propos recueillis pour *le Furet* par Maydas Boulos, relation presse, Halde

Photo de la HALDE

Égaliser les chances : un effort devant nous

Blandine Kriegel



À l'occasion de l'année européenne de l'égalité des chances et de la campagne « tous différents, tous égaux », *Le Furet*, engagé depuis plus de quinze ans sur les questions de lutte contre les discriminations et les exclusions, ne pouvait manquer de traiter ce sujet. Blandine Kriegel, présidente du Haut Conseil à l'Intégration, répond à nos questions.

Le Furet : *Depuis de nombreuses années vous êtes impliquée dans des institutions qui se préoccupent d'intégration et d'égalité des chances. Que pouvez-vous nous dire sur la notion d'égalité des chances et sur votre manière de vous l'approprier ?*

B. Kriegel : L'égalité fait partie de la promesse républicaine. « Liberté, égalité, fraternité », telle est la devise que nous avons inscrite sur nos monuments publics. L'article 1 de la déclaration des Droits de l'Homme promulguée en août 1789, proclamait déjà : « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit ». Pour que cette promesse soit tenue, il faut que nos jeunes concitoyens engagés dans la compétition professionnelle aient une probabilité de réussir qui ne soit pas handicapée a priori par leur éloignement du progrès, du centre, des instruments, la promotion etc. L'État doit donc veiller à "égaliser" les chances de parcours. Cela ne signifie pas de niveler toutes les conditions mais de consentir un effort collectif plus important pour les régions ou les individus plus défavorisés.

Par définition, les nouveaux arrivants, les migrants doivent être accueillis et encadrés et la collectivité nationale doit se soucier de leur parcours et de l'avenir de leurs enfants. Tel est à notre sens, le combat pour l'égalité des chances qui n'est qu'une autre appellation pour l'intégration.

Le Furet : *Quels sont vos observations, vos préoccupations et vos constats actuels sur la situation de l'intégration et sur l'égalité des chances ?*

B. Kriegel : Depuis 2002, beaucoup a été fait. L'effort s'est déployé dans deux domaines : une politique d'immigration, une refondation de la politique d'intégration. Désormais l'immigration est connue, accueillie et encadrée. Nos dernières statis-

tiques prouvent que le rééquilibrage de l'immigration du travail par rapport à l'immigration de la famille est en passe de se réaliser. Un effort sans précédent a été accompli pour accélérer vigoureusement la reconnaissance de la diversité, dans le cadre des principes républicains : la diversité dans les médias audiovisuels, la diversité dans les parcours de réussite, la diversité par le dialogue des cultures, l'intégration à l'histoire de notre pays, la mémoire de l'esclavage dans les Dom Tom.

Le Furet : *Quels sont les enjeux d'avenir et qu'est-ce qui vous paraît indispensable à promouvoir, à développer, dès le plus jeune âge ?*

B. Kriegel : Beaucoup reste à faire en particulier pour les familles et les plus jeunes. Nous sommes très préoccupés par les problèmes de santé et d'éducation qui affectent ces jeunes.

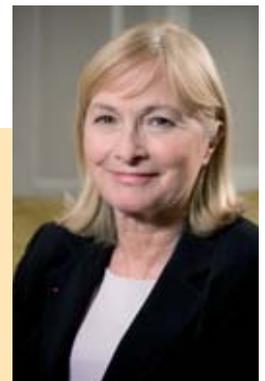
La moindre couverture médicale, l'effacement des dispensaires, le recul de la PMI, l'absence de prise en charge médicale des adolescents, nous paraissent dangereux et nous comptons nous préoccuper rapidement de ces problèmes dans nos futures études.

L'éducation, malgré la promotion de l'apprentissage et de la formation professionnelle, demeure également un problème lancinant.

Plus fondamentalement, un immense effort collectif pour s'ouvrir à une France diversifiée mais poursuivant inébranlablement sa vie commune dans le respect des principes républicains, est encore devant nous.

Blandine Kriegel, Présidente du Haut Conseil à l'Intégration

Photo du Haut Conseil à l'Intégration



Ses fonctions

- Présidente du Haut Conseil à l'Intégration
- Chargée de mission auprès du Président de la République - droits de l'homme et pratiques éthiques.
- Universitaire, philosophe.
- Professeur de philosophie politique à Paris X - Nanterre.
- Codirecteur des Collections Questions et les Chemins de l'histoire aux éditions des Presses universitaires de France.
- Directeur de la revue *Philosophie politique*.
- Animateur de l'émission hebdomadaire « La Vie de la Cité » (le 2^e dimanche du mois) sur France Culture.
- Membre de l'Institut international de philosophie politique, de l'Association française de philosophie du droit de l'Association européenne pour l'histoire de l'État.
- Membre (en qualité de personnalité désignée par le président de la République) du Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé (depuis 2001).

L'accompagnement vers la lecture

Eunice Mangado



L'afev n'est pas connue du grand public : c'est pourtant aujourd'hui, avec bientôt près de 7500 étudiants mobilisés, le premier réseau national d'accompagnement à la scolarité dans les quartiers.

Anthony, 22 ans, étudiant en école d'ingénieur, se rend toutes les semaines dans un hôtel peu accueillant de la périphérie parisienne où résident un grand nombre de familles en attente d'un logement pérenne. Il n'est ni psychologue, ni pédagogue, ce n'est pas un professionnel de l'intervention sociale, Que fait-il semaine après semaine avec le jeune Yasser (6 ans) ? C'est à peine avouable mais semaine après semaine, Anthony se rend au domicile de Yasser pour lire des histoires avec lui.

Aujourd'hui ils sont environ 300 étudiants en France d'Albi à Rennes en passant par Lyon, Saint Etienne, Paris ou Cherbourg... à lire des albums jeunesse à domicile dans des familles où le livre n'a pas sa place. L'objectif ? Certainement pas d'apprendre à lire mais plutôt de désacraliser l'objet livre, symbole de la culture écrite dans laquelle certains parents de familles populaires ne se sentent pas à leur aise, en s'appuyant sur le formidable appétit d'histoires qui est commun à tous les enfants de cette tranche d'âge quelque soit leur milieu social.

Parce que les inégalités en termes de potentiel de réussite éducative commencent dès la maternelle, l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (afev) dont l'objet social est la mobilisation des étudiants dans la lutte contre les inégalités a initié en 2005 un projet intitulé « accompagnement vers la lecture ».

Projet de l'afev

En 1991 l'association s'est créée, fruit :
– d'une conviction ; les jeunes veulent s'investir dans la vie citoyenne pour peu qu'on leur donne un espace approprié,
– d'une révolte ; la relégation de certains quartiers et les inégalités sociales subies par leurs habitants,
– et d'une volonté ; faire se rencontrer deux jeunes qui ne se côtoient pas.

Le projet de l'afev est simple : un étudiant bénévole offre son appui à un enfant en fragilité sociale et en difficulté scolaire qui ne dispose pas des ressources nécessaires dans son environnement familial pour réussir à l'école. L'accompagnement est souple, global et construit à partir des besoins de l'enfant. Il se fait tantôt au sein des établissements scolaires, des maisons de quartiers ou directement au domicile des familles. Ce sont les enseignants des établissements classés en zone prioritaire qui ciblent les enfants.

Genèse de l'action « accompagnement vers la lecture »

En 2005, au moment de l'implantation de l'afev sur la ville de Valenciennes, notre attention avait été attirée par nos partenaires de l'Inspection Académique sur la question de l'entrée au cours préparatoire. Le diagnostic sur le territoire faisait écho à un certain nombre de recherches qui montrent que les inégalités scolaires apparaissent avant même l'âge de la scolarité obligatoire. Comme le montre par exemple Eric Maurin¹. Ils sont massivement issus des milieux les plus modestes : lors des évaluations réalisées en France à l'entrée au CP, les enfants de cadres réussissent près de huit exercices sur dix, les enfants d'ouvriers ou de chômeurs à peine six. En réalité, de très importantes inégalités sont repérables dès l'âge de quatre ou cinq ans, à la maternelle, notamment dans la maîtrise du langage mais aussi dans le rapport au livre ou dans les capacités de communication et socialisation...

Pour autant, la petite enfance est le moment où les tout-petits manifestent une curiosité et une appétence sans pareilles à l'égard de la littérature enfantine et autres objets culturels, quand ceux-ci leur sont accessibles !

Ayant senti que la petite enfance était l'un des moments-clés de la prévention des in-



égalités et de l'échec scolaire, nous avons voulu construire une action afin de soutenir ces enfants les plus menacés d'exclusion culturelle, stimuler leur goût du langage et développer leur imaginaire.

Mise en œuvre de l'action

Nous n'avons pas voulu réfléchir seuls à cette question et avons réuni en février 2005 un comité de pilotage avec des partenaires de l'Éducation Nationale, des spécialistes de la petite enfance et de la littérature jeunesse pour les inviter à définir avec nous un cadre pertinent pour l'action. Les dangers d'une "pédagogisation" à outrance ont été pointés. Clairement, l'étudiant n'était pas là pour apprendre à lire à l'enfant, même si c'est parfois malaisé de le faire comprendre aux parents très angoissés par la question de la performance scolaire dès le plus jeune âge des enfants. L'enjeu est d'aménager une place pour le livre dans ces foyers dont il était absent et créer ainsi, à travers la découverte et la mise à portée de l'album jeunesse un rapport positif au livre et un contexte favorable aux apprentissages au moment charnière où les enfants font leur entrée dans l'écrit.

L'action a été intitulée « Accompagnement vers la lecture ». Elle s'adresse aux enfants en grande section de maternelle repérés par les instituteurs, et se déroule au domicile des familles sauf en cas de refus de la famille si les conditions d'accueil semblent difficiles. Il est cependant intéressant de noter que les refus, parfois exprimés en début d'action, sont en réalité marginaux. Même dans des conditions très difficiles ces familles parfois très isolées qui ont peu l'occasion d'être en relation avec des vraies figures de l'altérité (sociale, culturelle), sont heureuses d'accueillir un étudiant

(mesurons l'effet en termes de symbolique sociale !) chez elles. Pour exemple, la mère de Yasser prend le temps de parler chaque semaine avec Anthony. Malgré les 15m² où elle habite avec ses deux fils, une relation de confiance voire d'amitié se noue au fil des visites d'Anthony. Elle lui pose des questions sur l'école, sur lui, lui parle de sa trajectoire à elle du Congo à la France... Anthony a aujourd'hui acquis la certitude que les discours sur la démission des familles populaires au profit de l'institution scolaire sont infondés.

« *La mère de Yasser ne sait ni lire ni écrire* », explique-t-il. « *Alors bien sûr c'est compliqué pour elle toute la communication avec l'école par écrit. Parfois elle m'a d'ailleurs demandé d'écrire pour elle dans le carnet de Yasser* ». En tout cas, elle est vraiment inquiète pour ses deux enfants à l'école. Rien à voir avec l'image d'une mère, absente ou inintéressée de ce qui se passe pour ses enfants que peuvent avoir d'elle la directrice ou l'enseignante. Il y a une forme de solidarité au sein de la famille. Comme la mère ne peut pas suivre ses enfants, c'est l'oncle qui a été mobilisé. Il disait que à son âge, quand il était scolarisé au Zaïre il avait un meilleur niveau scolaire... « *À quoi ça sert de venir en France si nos enfants lisent et écrivent moins bien que nous à leur âge ?* »

Développement de l'action

Après l'expérimentation sur Valenciennes du premier dispositif en 2005, le développement de l'action était sous-estimée au départ. L'expérimentation s'est faite au cours de l'année 2005-2006 sur 10 sites alors qu'elle devait initialement se faire sur 3 à 4 villes. L'action a, semble-t-il, répondu à une réelle demande sociale. De plus, elle paraissait très engageante pour les étudiants enthousiastes à l'idée de se plonger dans le champ de la littérature jeunesse. En 2005-2006, elle a mobilisé une centaine d'étudiants pour autant d'enfants suivis. Aujourd'hui, elle concerne près de 300 binômes étudiants/enfants sur 13 sites. Comme on l'a vu dans le témoignage d'Anthony, le fait que les accompagnements soient menés à domicile permet une implica-

tion des parents. Peu à peu, au fil du lien de confiance qui se noue entre l'étudiant, l'enfant et la famille, les expériences de lecture partagée se développent : avec la fratrie, les parents (le plus souvent la mère, mais les pères ne sont pas absents !). Pour tous les parents, y compris ceux qui sont très éloignés de l'écrit, une interaction est toujours possible avec le livre. Le plus important est que celui-ci trouve sa place dans le foyer (d'où l'importance d'apporter et laisser physiquement le livre au domicile), une fois ce préalable établi, tout est imaginable : les parents peuvent feuilleter ou commenter des albums, raconter les histoires qu'ils connaissent, écouter les histoires que leur racontent les enfants. Le simple fait d'exprimer à l'enfant leur désir qu'il sache lire peut être un levier dans le rapport à l'école qui est en train de se dessiner !

Formation et partenariat

Un partenariat fort s'est noué avec l'Institut International Charles Perrault et le réseau « Quand les livres relient » sur la question notamment de la formation. Si tous les étudiants qui s'engagent à l'afev suivent une formation sur l'accompagnement éducatif et une sensibilisation aux acteurs et dispositifs de la lutte contre les inégalités, il paraissait important de leur donner des clés sur l'exclusion culturelle, le rapport au langage, au livre, à la lecture à voix haute et à l'école avant l'entrée au cours préparatoire. En plus du parcours traditionnel, une formation spécifique a été définie et intitulée « Lecture à voix haute et littérature jeunesse ». Ce temps est animé sur chaque site qui développe l'action par un lecteur/animateur du réseau des professionnels du livre. En outre, localement, les liens avec les bibliothèques se sont renforcés et systématisés dans chacun des 13 sites qui développent l'action.

Le partenariat avec les bibliothèques est pour nous incontournable. Tout d'abord parce que nous sommes attachés à l'idée que les effets de la lecture à voix haute sont corrélés à la qualité intrinsèque de l'album et de fait : les enfants en fragilité sociale ont droit au meilleur de la littérature jeunesse et pas aux "miettes" ou aux albums périmés. L'action est beaucoup plus efficace lorsque l'enfant est en situation de choisir les ouvrages. La formation en littérature jeunesse est de ce point de vue importante parce qu'elle répond à toute la dimension « éducation au choix » que comporte l'action. Les bibliothécaires sont donc informés de l'action, et interviennent parfois sur un temps de formation et/ou une présentation du fonds et du fonctionnement du prêt.

En outre, parmi les objectifs opérationnels de l'action, nous veillons à ce que, tant que faire se peut, une partie de l'accompagnement se passe à la bibliothèque (au moment du choix des ouvrages), que chaque famille suivie dispose en fin d'année d'une

carte de bibliothèque, et qu'au moins une sortie à la bibliothèque avec les parents ait été réalisée.

Des possibilités de travailler avec les équipes des bibliothèques sur des animations collectives regroupant enfants et parents suivis dans le cadre d'accompagnement vers la lecture ont émergé sur certains sites.

Si l'action a été aussi bien perçue par le réseau des bibliothèques, c'est que chaque partenaire (l'afev comme les bibliothèques) ont clairement vu ce qu'ils avaient à y gagner : du côté de l'afev la mise à disposition d'ouvrage de qualité, un suivi, des conseils de spécialistes...

Du côté des personnels de bibliothèque, un moyen de toucher un public éloigné du livre et le relégitimer progressivement comme usager, sans mentionner le renouveau d'un certain goût et une pratique de la lecture pour les étudiants eux-mêmes qui prennent un plaisir non dissimulé dans l'action !

Perspectives

Si la première année de développement « d'Accompagnement vers la lecture » a été très stimulante, 2006-2007 sera plus sensible dans la mesure où il nous faut à présent sortir de l'expérimentation et continuer à développer le projet en repérant les freins et en améliorant la qualité. Nous sommes convaincus que nous tenons là, avec « Accompagnement vers la Lecture » si nous arrivons à le développer, un outil concret de lutte contre les inégalités de réussite éducative. À l'afev : l'action n'est pas séparée de la réflexion. Aussi, parallèlement au développement du projet, nous entendons mener plus loin notre réflexion sur les inégalités dès la maternelle et les moyens d'y répondre ensemble : étudiants, parents, enseignants, bibliothécaires...

Nous vous donnons donc rendez-vous le 19 septembre 2007 à l'auditorium de l'Hôtel de Ville de Paris pour un colloque intitulé « Agir contre les inégalités dès la maternelle » qui croisera les regards et les propositions de chercheurs, professionnels du livre, de la petite enfance, collectivités, professionnels ou bénévoles...

Les informations seront à guetter sur www.afev.org ; un bilan national de l'action « Accompagnement vers la Lecture » est téléchargeable.

Eunice Mangado, Coordination nationale de l'action « Accompagnement vers la Lecture ».

Photo de Anthony Jorge

Note

1 Auteur du « Ghetto français ». Intervention lors du colloque « l'école maternelle, un socle pour l'avenir », organisé le 2 décembre 2004, par le SNUIPP à Paris.



À quoi joues-tu ?

Jean-Luc Bastos, Josy Gaillochet et Jean-Marie Michel



Un programme européen sur les stéréotypes

sexués et la petite enfance.

La dynamique enclenchée s'étaye sur une analyse des pratiques professionnelles par la prise de conscience du poids des stéréotypes sexués dans l'acte éducatif.

Ce programme partenarial¹ démarré en décembre 2004 et coordonné par la Ficeméa, réunit les Ceméa du Piémont, de Belgique et de France – association nationale, Auvergne et Paca. Avec deux organismes experts, Égalitaire et Économie plurielle, ce projet vise à une plus-value de l'ensemble du réseau Ceméa par une qualification dans la prise en compte de l'égalité homme-femme. Pour nous, adopter une analyse sur le genre consiste aussi à orienter notre réflexion vers des dynamiques et des changements sociaux.

L'objectif du projet est de faire intégrer la déconstruction des stéréotypes sexués dans les programmes de formation aux métiers de la petite enfance ; question centrale et essentielle de la construction de l'identité sociale et sexuée des garçons et des filles.

Pourquoi, aujourd'hui, devient-il important d'interroger la prégnance des stéréotypes de sexe dans les métiers ? L'hypothèse de ce travail est que les stéréotypes sexués sont opérants et facteurs d'inégalité sociale et de discrimination entre les filles et les garçons, entre les hommes et les femmes. Nous analysons le processus de "stéréotypage" comme un processus de catégorisation. En ce sens sont attribués, de façon

différenciée, des traits de comportements, de rôles, d'attitudes, d'expressions – si l'on est une fille, si l'on est un garçon – dont un des effets est d'accroître et les ressemblances perçues entre membres d'une même catégorie et les différences perçues entre catégories. La différence des sexes est le socle de toutes les différences. C'est la première. Les autres se fondent sur elle comme le décrit bien Françoise Héritier, ethnologue, « c'est l'observation de la différence des sexes qui est au fondement de toute pensée, aussi bien traditionnelle que scientifique »².

Dès le niveau perceptif, l'on peut trouver ces points d'ancrage des inégalités. Dès la toute petite enfance, les adultes – parents, famille, professionnel(le)s –, dans le dessein d'éduquer, de faire grandir les enfants,

vont organiser leurs attentes, leurs projections en relation avec le caractère d'assignation des rôles de sexe. Les enfants vont rapidement découvrir que des jeux, des jouets, des activités, des attitudes correspondent plus à l'un des deux sexes et, à terme, s'approprient les normes véhiculées par leur entourage.

Les professionnel(le)s intervenant dans le champ éducatif sont passeurs(euses) de stéréotypes qui participent de la construction de ces inégalités de traitement différencié entre les filles et les garçons.

L'enjeu est de débusquer, dans les pratiques professionnelles, ce qui relève de l'ordre de la transmission des stéréotypes éducatifs sexués, de comprendre les mécanismes en place dans la construction de ces stéréotypes et d'agir pour les transformer.



Les partenaires d'À quoi joues-tu ?

Ficeméa : Jean-Marie Michel,
Jacqueline Bacherot,
ficimea@cemea.asso.fr

Ceméa France : Nathalie Guegnard,
Marion Jeune, drei@cemea.asso.fr

Ceméa del Piemonte : Stefano Vitale,
s.vitale@cemeato.com

Ceméa Bruxelles : Rudi Gits,
rudi.gits@cemea.be

Ceméa Auvergne : Valérie Cibert,
valerie.cibert@laposte.net,
Marie-Paule Maffre

Ceméa Paca : Marie-Lou Cesaro,
mlcesaro.cemea.paca@wanadoo.fr

Égalité : Jean-luc Bastos, Josy
Gaillochet, egalitere@free.fr

Économie plurielle : Christel Ledun,
economie.plurielle@wanadoo.fr



Pour transformer les pratiques professionnelles, nous construisons un corpus d'analyses. Le déroulé pédagogique du programme AQJT s'appuie sur une succession progressive de modules : sensibilisation, formation, mises en situation d'observation et d'expérimentation, appropriation d'ingénierie de formation et d'organisation. Après avoir acquis une compréhension commune de la problématique, les partenaires ont sélectionné deux thématiques qui traversent leurs pratiques quotidiennes : l'une autour des « jeux, jouets, activités », l'autre centrée sur la « vie quotidienne ». Chaque territoire a défini des pistes de travail autour de situations d'observation ou d'expérimentation, en rapport avec ses spécificités professionnelles et les contraintes inhérentes au cadre.



De nos observations, nous retenons des questionnements en rapport avec la place de l'adulte dans la relation éducative : la mise en place de règles et limites diffèrent-elle selon les garçons et les filles ? Existe-t-il des attitudes distinctes chez des professionnel(le)s qualifié(e)s en fonction des filles, des garçons ? Quelles en sont les conséquences ? S'adresse-t-on de manière différente aux filles et aux garçons lorsque l'on est une femme ou un homme ? La conception et l'animation des coins de jeux ont-elles une incidence sur les comportements des enfants et en quoi serait-ce porteur de discrimination ?

Comment construire une pédagogie qui valorise l'égalité et la diversité aussi bien dans nos formations que dans nos pra-



tiques pédagogiques ? Nos compétences professionnelles sont au cœur de cette question. Comment apprendre à ne pas, à ne plus juger l'autre à partir de nos stéréotypes conscients et inconscients ? Notre façon de juger l'autre est toujours influencée par le modèle socioculturel et par les critères de valeurs dominants qui nous sécrisent et nous protègent. Nous sommes envahi(e)s, nourri(e)s d'écrits et d'images stéréotypés. Comment y résister, comment organiser et s'organiser une culture différente, moins réductrice, non réductrice, moins simpliste, non simpliste et surtout non-sexiste ?

La dernière étape du projet est d'accompagner les formateurs(trices) et les professionnel(le)s de la petite enfance pour élaborer les réponses à ces questions et pour se qualifier afin de développer des pratiques éducatives, faire s'approprier les outils d'une valise pédagogique qui a été présentée en mars 2006 à Strasbourg.

Jean-Luc Bastos, Égalité.
Josy Gaillochet, Égalité
Jean-Marie Michel, Ficeméa



Article et photos extraits de la revue *Vers l'éducation nouvelle* n° 151, janvier 2006.

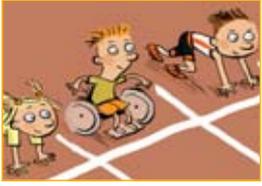
Notes

1 5^e programme communautaire pour l'égalité des chances entre les femmes et les hommes 2004-2006 : Favoriser l'évolution des rôles des femmes et des hommes et éliminer les stéréotypes sexistes.

2 Françoise Héritier, *Masculin, féminin : la pensée de la différence*, Ed. Odile Jacob, Paris, 1996.

L'enfant, sujet démocratique ?

Philippe Breton



En quoi la notion de “ démocratie ” s’étend-elle à la sphère familiale et concerne-t-elle les enfants ? Poser cette question ainsi implique que l’on ne regarde pas la démocratie d’abord comme une question de valeur ou d’institution, mais d’abord sous l’angle de la pratique concrète.

Au cœur du projet historique et permanent de la démocratie, on trouve la notion de symétrie, de *relation interpersonnelle symétrique* au sein de dispositifs de parole d’abord décisionnels. Comme toute pratique, celle de la démocratie implique des compétences. C’est au sein d’une recherche conduite dans le cadre du CNRS sur les « compétences démocratiques », étendue à l’espace familial, que s’inscrivent les quelques réflexions qui suivent¹.

Ne faut-il pas étendre en effet la notion de démocratie au-delà du monde politique stricto sensu ? Il n’est pas question de revenir aux thèses erronées du « tout est politique » des années soixante car bien des choses échappent au politique. Un concept élargi de la démocratie inclurait néanmoins une partie de l’espace familial. On pense ici notamment aux relations dans le couple ou encore aux relations intrafamiliales, où la puissance des idées démocratiques d’égalité a déjà bouleversé les rapports dans beaucoup de cas, au point d’imposer comme idéal de référence un véritable modèle égalitaire.

Même s’il est très délicat de poser la problématique des relations dans la famille ou dans le couple en termes de *démocratie familiale* ou de *démocratie conjugale*, il est clair que la référence aux valeurs d’égalité et de liberté est aujourd’hui très présente dans ces institutions de base.

Les relations dans le couple, par exemple, sont directement concernées, comme cas particulier des rapports entre les humains, à la fois par le principe de liberté de chacun et par celui de l’égalité dans la prise de parole et la prise de décision. L’écoute mutuelle est également au centre de la relation. Qu’il n’y ait que deux « électeurs » dans cette assemblée un peu particulière, ne change pas fondamentalement la donne (même si, techniquement, cela pose des problèmes de décision à la majorité...).

Il est rare aujourd’hui d’entendre affirmer des valeurs contraires, qui isoleraient les

rapports entre conjoints du reste de l’évolution sociale. Le droit moderne, à l’opposé du droit patriarcal d’antan, a aménagé l’union légale, dans le mariage, comme une institution qui permet largement l’exercice concret de ces deux valeurs.

Prendre ensemble une décision, échanger des arguments sur des opinions différentes, consulter les enfants et tenir compte, dans un contexte précis, de leur opinion, tous ces gestes essentiels de la parole quotidienne ouvrent pourtant un champ immense de possibilités.

Les cadres juridiques autorisent, légitiment et encouragent de telles pratiques. Il y a souvent, dans le couple ou la famille, un grand désir de s’appuyer sur elles pour construire des relations plus satisfaisantes. Le bénéfice entrevu est immédiat. Elles permettent une pacification et une douceur inégalée dans les relations. Elles offrent la potentialité d’une conflictualité assumée et contrôlée, qui laisse à chacun la liberté de ses propres opinions.

L’opinion de l’enfant

Une réflexion sur la démocratie familiale impliquant directement les enfants nous conduirait encore plus loin dans la même direction. Le problème est ici plus complexe, car nul ne nierait, surtout pas dans le monde des pédagogues, la nécessité d’un rapport aux enfants qui combine l’exercice de l’autorité des parents avec la mise en place de rapports symétriques, à certains moments et à certaines occasions. Cela illustre très bien, à mon sens, le caractère toujours local, dans un sens spatial et temporel, de tout dispositif démocratique, et son inclusion dans un ensemble plus vaste.

Mais l’exigence démocratique n’en est pas moins là, au cœur de la pédagogie familiale. La Convention Internationale des Droits de l’Enfant emploie des notions, notamment dans son article 12, qui relèvent clairement d’une extension à ce domaine des valeurs et des savoir-faire démocratiques, jusque

dans la formulation des termes employés.

On y dispose clairement que l’enfant a « *le droit d’exprimer librement son opinion sur toute question l’intéressant* » (12-1). La loi française qui recadre l’autorité parentale (Loi du 4 mars 2002) va dans ce sens. Elle précise par exemple que « *les parents associent l’enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité* » (Art 371-1, alinéa 3 de la Loi du Code civil).

L’enfant doit donc pouvoir exprimer son point de vue par rapport à toute activité, procédure ou décision l’intéressant. Cela implique que dans sa famille, dans l’école et dans tous les autres lieux où il vit, on lui offre des espaces pour exprimer son opinion, dans une ambiance de respect et de liberté, et qu’il soit écouté.

Lorsqu’il s’était agi de lancer la procédure de ratification de la Convention Internationale des Droits de l’Enfant, la députée française Denise Cacheux, dans un rapport présenté à l’Assemblée nationale, avait estimé que ce droit d’expression impliquait d’abord celui « *de s’exprimer, de parler, de donner son avis* », ensuite celui « *d’être écouté et d’être cru* » et enfin celui de « *participer au processus de décision et même de prendre seul des décisions* ». On serait tenté d’en faire un modèle général de la parole citoyenne !

Développer les lieux d’apprentissage

Parler de la démocratie en termes de compétences suppose néanmoins un *apprentissage*. La famille et l’école en sont le cadre naturel. L’enjeu est ici ce que l’on pourrait appeler la formation de la « *personnalité démocratique* ».

Dès son plus jeune âge, l’enfant est, potentiellement, un sujet démocratique. Dans plusieurs domaines, déjà à sa portée, il est un être de parole², susceptible de participer à la prise de décision qui le concerne. Toute la pédagogie de Françoise Dolto par exemple³, peut être regardée comme concourant à la formation démocratique

des enfants, voire même des bébés. Nous sommes loin de la vieille démagogie anti-autoritaire de l'enfant qui fait « ce qu'il veut » ou « ce qui lui plaît ». L'idée est plutôt de créer *localement* et *temporairement* des dispositifs de parole symétriques au sein desquels l'enfant apprend à avoir une parole propre, dans sa confrontation avec celle des adultes.

Cela n'implique pas le renoncement à la nécessaire autorité des parents, mais l'apprentissage, aussi bien pour les uns que pour les autres, du renoncement progressif aux formes hiérarchiques des relations humaines. Apprendre la démocratie aux enfants, c'est donc d'abord se comporter en démocrates avec eux, leur donner l'exemple et les impliquer concrètement dans ce processus. L'apprentissage de l'empathie cognitive, élément clé des compétences démocratiques, est, dans cette perspective, un point d'entrée essentiel dans cette personnalité démocratique.

La famille constitue un espace potentiel de débat et de prise de décision. La démocratie familiale n'est donc pas une notion abstraite mais bien un ensemble de pratiques concrètes. L'enfant peut faire ses armes du point de vue de la prise de parole, de la capacité à convaincre. Ceci implique une norme de respect de la parole qui me paraît au cœur, encore une fois, de ce processus. Mais il ne suffit pas de donner la parole à l'enfant, encore faut-il trouver les moyens d'en tenir compte. Là réside le point essentiel.

La démocratie à l'École

Le rôle de l'École, comme relais et comme amplificateur social de cet apprentissage est essentiel dans cette perspective. Ne pourrait-on pas imaginer de la réorganiser autour d'une double mission ? La première recouvrirait sa finalité traditionnelle, qui est de transmettre des savoirs, d'aider à maîtriser l'information, d'initier, surtout, à la production des connaissances.

La seconde mission consisterait à initier les jeunes à la citoyenneté *pratique*, à leur apprendre à se former des opinions, à débattre, à argumenter, à écouter les autres, à délibérer collectivement, à maîtriser ses énergies oratoires. Cette mission, bien sûr, est déjà au cœur des préoccupations de l'institution. Mais n'est-elle pas déclinée de façon trop marginale et trop théorique ?

L'idéal serait que chacune de ces deux missions occupe *la moitié* du temps passé à l'école et s'appuie sur de nombreux exercices pratiques, notamment dans le domaine du débat, avec tout ce que cela suppose de considération mutuelle entre élèves et enseignants. L'articulation de ces deux missions aurait pour



objectif de développer la civilité pratique, l'écoute et le respect de l'autre, préalable à toute acceptation des valeurs dans le domaine démocratique.

Dans cette perspective la question de la violence à l'École se poserait dans des termes radicalement différents. Il ne s'agirait pas de la traiter comme un problème moral ou un problème d'ordre public, en quelque sorte latéral à l'École, mais comme une question centrale, *préalable* à tout apprentissage et à toute vie en société.

De nombreux enseignants ont déjà saisi l'importance de ces questions. Ils sont trop souvent seuls avec leur classe, peu soutenus par une institution qui approuve les objectifs mais peine à les traduire dans des apprentissages pratiques.

Il n'y a pas d'âge pour débattre et on serait tenté de dire que le plus tôt est le mieux. De nombreux professeurs d'école m'ont signalé l'immense bénéfice qu'ils tiraient à organiser de tels débats avec de très jeunes enfants. La disponibilité de ces derniers est immense. On pourrait rêver à ce que très tôt, des enfants trouvent naturels de *débattre*, tout simplement.

Le principe de subsidiarité démocratique

Je propose, pour conclure, une piste de réflexion autour du principe de subsidiarité, appliquée à la démocratie.

La subsidiarité est une notion ancienne, déjà présente chez Aristote et que l'on a retrouvée récemment dans le débat sur la construction européenne. Ce principe consiste à déterminer des priorités, donc à distinguer le principal du secondaire, et à ne recourir au secondaire que lorsque le principal ne peut plus être mis en œuvre. Les niveaux secondaires sont donc « en réserve » (c'est le sens originel de subsidiaire). Ce principe n'est-il pas applicable dans la situation où l'on se demande comment on doit prendre une décision : lorsque l'on doit décider dans un domaine quel qu'il soit, *cherchons d'abord à la prendre démocratiquement*. Cela implique donc un dispositif de parole adéquat, mettant en jeu les normes d'égalité et de symétrie.



Si, et seulement si, elle ne peut pas être prise de cette façon-là, le principe hiérarchique peut alors s'appliquer. Lorsque ce principe ne joue pas, alors c'est le principe consensuel qui va jouer. Les compétences hiérarchiques sont donc là en réserve, subsidiaires, et on cherchera à appliquer d'abord les compétences démocratiques. L'éducation des jeunes enfants fournit un exemple d'application de ce principe de subsidiarité démocratique. Si une décision doit être prise concernant un enfant, la première question à se poser est de savoir s'il ne peut pas y être impliqué à part entière et de façon symétrique. Si tel n'est pas le cas, la décision peut être prise d'autorité (ce qui ne veut pas dire qu'elle ne doit pas être expliquée à l'enfant). Au niveau le plus élevé, la décision peut être justifiée par une règle qui s'impose à tous, qui relève par exemple de la morale ou d'un principe supérieur. Ce principe permettrait d'encadrer un apprentissage des pratiques démocratiques et non seulement de préparer l'enfant à vivre dans une société moderne, mais d'en faire, dès son plus jeune âge, un *sujet démocratique*.

Philippe Breton, Chercheur au CNRS

Voir également l'article *Des droits du mineur au concept d'enfant citoyen*, Isabelle Corpart, paru dans *Le Furet* n° 47, Été 2005.

Illustrations de Pascale Mugnier

Notes

1-2 Philippe Breton, *L'incompétence démocratique*, La découverte, 2006.

3 Voir à ce sujet, Philippe Breton, *Eloge de la parole*, La découverte poche, juin 2007.

4 Par exemple Françoise Dolto, *Tout est langage*, Folio, Paris, 2002.

Diversité et égalité : enfants de migrants à l'école maternelle

Sylvie Rayna



Intégration et égalité des chances, tel est le titre du récent glossaire publié par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse afin de faciliter, au niveau européen, la communication relative à ces questions... qui se posent dès le temps de la petite enfance.

L'école maternelle étant vue comme lieu premier d'intégration, la question de l'accueil réservé aux enfants de migrants est au cœur d'une recherche internationale (www.childrencrossingborders.org), coordonnée par J. Tobin et à laquelle je participe, pour la partie française, avec G. Brougère et N. Guénif. Une recherche qui prend racine dans l'ouvrage de J. Tobin, *Preschool in three cultures : Japan, China and the United States* (1989) et met en perspectives les valeurs culturelles façonnant les différentes pratiques (pré)scolaires.

Questionner les évidences !

Découvert en France par G. Brougère, J. Tobin a participé à notre séminaire (*Culture, enfance et éducation préscolaire*, Unesco, 1999), avec une analyse du ratio adulte-enfants montrant la force de la comparaison pour questionner les allants de soi dans le préscolaire américain. Il a réalisé avec G. Brougère une comparaison franco-américaine « Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle » (2000) qui questionne, de même, les évidences et met en relief les valeurs et normes qui sous-tendent nos systèmes. De notre rencontre a émergé l'idée d'une réplique, en Europe,

de son ouvrage, tant les différences sont grandes entre les systèmes (*Traditions et innovation dans l'éducation préscolaire*, INRP, 2000), qui a débouché sur un projet centré sur l'accueil des enfants de migrants dans cinq cultures : anglaise, italienne, allemande, française et américaine. Question commune, au vu des événements d'actualité liés aux questions de l'immigration, question urgente à traiter (des travaux étaient entrepris par nos collègues anglais et allemands dans le champ de la petite enfance ainsi que par N. Guénif au-delà), question offrant un angle particulier pour approfondir l'analyse... Et des réponses différentes, vu la diversité des politiques éducatives mais aussi d'immigration.

Écouter des voix peu entendues...

L'approche comparative adoptée pour entraîner décentration et relativisation des points de vue se fonde sur une ethnographie polyphonique (J. Tobin) qui fait émerger des voix multiples, souvent peu entendues : celles des professionnels de la petite enfance et, surtout, celles des parents et des enfants et, parmi eux, tout particulièrement, celles des migrants. Elle rencontre l'éthique de l'approche participative

proposée par P. Moss et sa définition de la qualité de l'éducation des jeunes enfants à partir des voix de toutes les parties prenantes – et pas seulement de celles des décideurs et des experts (in *Quels objectifs pour l'éducation préscolaire ?* publié par l'INRP-Nathan, en 1996) – et elle croise sa vision, partagée avec G. Dahlbeg, des structures de la petite enfance comme premiers espaces politiques, forums ouverts à l'expression démocratique des divers acteurs qui les traversent.

Des films pour stimuler les voix et croiser les regards

Pour stimuler ces voix, nous utilisons des films de 20 minutes représentant, dans nos cinq pays, « une journée-type d'enfants de 4 ans » dans une structure (pré)scolaire comprenant des enfants de migrants, que nous présentons à des groupes (séparés) de professionnels, de parents et d'enfants. C'est leurs réactions à ces films (de leur pays ainsi que d'autres pays) qu'il s'agit d'analyser : des points de vue, attentes, représentations qui se rencontrent, se choquent ou se manquent, émanant de plusieurs centaines de groupes réunis dans des communes urbaines et rurales, riches



et pauvres, à forte ainsi qu'à faible densité de population migrante. Leurs propos sont en cours d'analyse et il s'agira ici moins de présenter les premiers résultats (in *Nouveaux paradigmes pour penser l'éducation préscolaire*) que de proposer quelques questions et réflexions à partir des voix de ceux qui vivent, du côté français, l'expérience de l'école maternelle d'aujourd'hui.

Une "maternelle" exceptionnelle

Ainsi qu'il ressort du récent rapport de l'OCDE, une conjonction de caractéristiques rend l'école maternelle unique en son genre : un accès universel dès 3 ans, une intégration dans l'école primaire, des professeurs des écoles de niveau bac+5, recevant une formation commune, un programme qui définit un ensemble de compétences scolaires à acquérir et à évaluer. L'objectif de préparation à l'école élémentaire est au premier plan (une position seconde est accordée au jeu), avec celui de la construction de l'identité d'élève. La maîtrise de la langue française est une priorité. La transmission des valeurs républicaines est réaffirmée.

De l'égalité de traitement

L'égalité de traitement fait partie des grands principes du système éducatif français auquel l'école maternelle appartient. Quelle est sa mise en œuvre dans la pratique pédagogique eu égard à la diversité sociale et culturelle des publics rencontrés ? Pas de traitement particulier pour les enfants de migrants, nous dit-on le plus souvent. Ils sont, comme les autres, vus comme des élèves en devenir et appréciés en classe, lors d'activités en majorité dirigées par l'adulte, à l'aune des compétences scolaires attendues. Il apparaît cependant que ces enfants sont davantage visibles dans les espaces dévolus à l'expérience ludique où l'initiative change de camp : la cour de récréation qui connaît le déploiement de la culture enfantine et où ils sont, plus souvent que les autres enfants, associés aux incidents qui peuvent s'y produire.

La reconnaissance des enfants

Se pose la question de la reconnaissance des enfants comme tels et de ce dont ils sont porteurs, et par delà, celle de leur construction identitaire. Des enfants qui vivent des situations inédites, entre plusieurs mondes, cultures, langues, que décrit bien Marie-Rose Moro, au cœur des tensions, dominations, et qui expriment, très jeunes, la gêne, voire " la honte " d'évoquer la langue parlée à la maison, précisément lorsqu'il s'agit d'une langue vue comme subalterne, et résistent à continuer à la parler dans l'espace familial, au regret de leurs mères. Un processus de reconnaissance réciproque n'est-il pas nécessaire au développement de leur sentiment d'appartenance qui passe par la construction d'identités multiples, comme



chez tout individu ? Mais, pour ces enfants qui vivent la complexité de l'expérience migratoire ou de celle de leurs parents, ne faut-il pas y accorder une attention toute particulière ?

Peut émerger quelquefois, des voix de mères migrantes, l'idée que l'on ne prend pas suffisamment soin de leurs enfants, que les relations ne sont pas assez chaleureuses, voire que l'on ne les « aime pas ». Sentiments pouvant parfois faire écho à des expériences de discrimination qu'elles ont vécues. Choc, en tous cas, de conceptions éducatives issues de référentiels culturels différents... Cette dimension du soin (*care* en anglais), qui a une place importante dans d'autres pays (on parle d'*educare* en Scandinavie), paraît ici nettement au second plan par rapport aux apprentissages. Ces mères, qui s'expriment peu sur le " travail " de classe la font apparaître.

Une pédagogie de la rencontre ?

Comment dépasser malentendus, incompréhension, conflits générés dans ces situations multiculturelles marquées par des rapports de pouvoir, si ce n'est par une pédagogie de la rencontre, de la pluralité, de la conciliation entre le divers et le commun ? Une réflexion sur l'égalité et la diversité avance avec les travaux de M. Vandenbroeck, les outils développés par le réseau DECET (www.decet.org),

le curriculum de Berlin *Bridging diversity*, etc. Des pistes se font jour en termes de négociation culturelle (J. Tobin), faisant écho, à mon sens, à la notion piagétienne d'échanges équilibrés entre acteurs et pouvant contribuer à une possible symétrisation des rapports interindividuels.

Tirer parti de la rencontre entre modèles éducatifs différents pour revisiter nos priorités, dépasser le simple ajustement aux contraintes de la modernité, opter pour l'intentionnalité de l'interculture, telle est la proposition de C. Bove et S. Mantovani, pour débloquer résistances et enfermements observables de part et d'autre (parents et professionnels). Sans crainte de perte d'identité et au-delà d'un simple " relooking " de surface, comment avancer vers une plus grande synergie entre valeurs républicaines et accueil de la diversité, si ce n'est par la remise en question des modèles de communication monoculturels et verticaux et la recherche d'autres dispositifs dialogiques ?

Convoquer d'autres théories et concepts

Pour cela, il est utile de convoquer des théories peu connues du secteur de la petite enfance : théories du développement fondées par exemple sur la notion de participation (B. Rogoff), travaux sur les *children perspectives*, sociologie de l'immigration (N. Guénif), théories postcoloniales, *cultural studies*, etc., tant le besoin et l'urgence sont grands de connaissances pour concevoir des situations d'échanges effectivement bilatéraux, et déclencher le changement. Pour favoriser l'*empowerment*, c'est-à-dire la capacité de décider de façon autonome, de ceux qui, en position subalterne, sont dits premiers éducateurs de leurs enfants et membres de la communauté éducative, comme de ceux qui, de l'autre côté, ont à dépasser les contradictions du système pour faire face aux défis de l'égalité dans un contexte de diversité.

Un tel contexte de réelle coéducation, d'alliance éducative, partant d'une attention conjointe sur les enfants à partir de ressources culturelles partagées, ne peut alors qu'être favorable à tous les enfants, en leur offrant des possibilités de penser et de communiquer autrement.

Le volet international de la recherche *Children Crossing Borders* est financé par la fondation Bernard van Leer, le volet français par la CNAF et le FASILD (devenu Acisé)

Sylvie Rayna, Maître de conférence (INRP) en délégation à l'Université Paris 13

Photos de Sylvie Rayna

Tomi Ungerer, une vision de l'éducation



Ce célèbre auteur et illustrateur alsacien nous a accordé un entretien sur un sujet qui lui tient particulièrement à cœur.

Le Furet : *Tomi Ungerer, vous qui êtes Ambassadeur pour l'Éducation et l'Enfance auprès du Conseil de l'Europe, comment envisagez-vous la sensibilisation et l'éducation des enfants dans le cadre de la campagne européenne 2007 sur le thème de l'égalité des chances et de la lutte contre les discriminations ?*

T. Ungerer : Dans le cadre de cette fonction, j'ai souvent été porté à intervenir sur ce sujet, et donc, à approfondir ma pensée. Le texte ci-dessous, traduit dans une vingtaine de langues, a été rédigé pour cette institution.

« Les enfants ont des droits... »

Ils ont droit à la tendresse et à l'affection, à la chaleur et à l'attention
Ils ont droit à un nid ; beaucoup d'enfants n'ont plus cette expérience : les cellules familiales sont devenues rares, un manque qui provoque la frustration et la colère et qui engendre un comportement asocial

Ils ont droit au respect, afin d'être écoutés

Ils ont droit à leur opinion, car l'innocence est souvent fertile en sagesse

Ils ont droit à une éducation plus affective, qui mette en valeur leurs aptitudes et leurs talents

Ils ont droit à l'enseignement du respect – « respect des races, des différences, du travail, de la nature, de la nourriture et de la misère » – respect des autres afin que, par une prise de conscience, ils puissent découvrir leur fonction et leur fonctionnement au sein de la société

Ils ont droit à l'exemple et à l'application de la discipline

Ils ont le droit, s'ils sont abusés, maltraités, exploités, de se plaindre et de porter plainte, sans encourir de représailles ; c'est l'in-

nocent qui souffre le plus, il est l'otage du malheur. Comment leur donner ce moyen, comment créer un état de confiance tout en renforçant la structure spécialisée déjà existante ? En développant le civisme, en jouant aux élections, en plantant des arbres, en allant visiter des vieux à la retraite ou d'autres enfants à l'hôpital

Ils ont le droit de réaliser leur potentiel et leur mise en valeur



Et chaque adulte a le droit de prendre conscience de son enfance pour se mettre à la place des petits... »

Pour nous, en Europe, l'entrée dans le XXI^e siècle a marqué la fin d'une civilisation judéo-chrétienne basée sur la notion de la famille. Les parents travaillent. La grand-mère qui, jadis, racontait des histoires aux enfants, a été remplacée par la

télévision, et les ordinateurs ont été substitués au Bon Dieu. Les enfants sont de moins en moins exposés à la fibre morale, car les parents absents ne sont plus là pour inculquer par l'exemple les valeurs essentielles d'un comportement qui rend vivable le fonctionnement d'une société.

Le début de notre siècle fut un tremplin sur le futur... reste à savoir s'il dessert une piscine vide ou pleine d'immondices.

C'est donc dès le jardin d'enfants qu'une prise de conscience doit être développée chez l'enfant, ceci par le moyen de nouveaux ouvrages scolaires, disponibles au niveau européen, de livres qui ont pour but d'enseigner le respect des valeurs morales et d'exposer l'enfant aux contritions de la condition humaine, et celle du partage des rires, du sourire, des pleurs et des sanglots qui s'expriment sans langage.

Le Furet : *Quelles sont d'après vous les valeurs à défendre pour réagir à ce changement de mentalité ?*

T. Ungerer : L'enseignement du respect dès le jardin d'enfants. Le respect du travail et des métiers. Le respect de la nature, de sa beauté, de ses plantes et des animaux. Le respect des parents, des vieux, des aveugles et des handicapés. Le respect de la nourriture,

de l'eau et, surtout, le respect des minorités. Montrer, démontrer les avantages qu'il y a dans les échanges entre identités.

Apprendre à comparer sans condamner, à apprécier le respect des qualités en acceptant les défauts qui les accompagnent.

Enseigner, par le moyen de contes ou de fables, la morale. Ne pas mentir, ne pas



voler. Dire que la bonne volonté est rentable, que le sourire invite le sourire.

Le Furet : *Vous vous êtes très engagé en faveur des langues.*

T. Ungerer : L'enseignement des langues est d'un intérêt aussi primordial que " primordial " ! Surtout lorsqu'il s'agit en priorité de la langue du voisin. Il en va de même pour les langues régionales comme le breton et l'alsacien.

Une langue s'enchaîne à l'autre. Le français s'ouvre sur les langues latines, l'allemand sur les scandinaves. Quant à l'anglais c'est un amalgame de français et d'allemand. Pour ma part, j'écris et je m'exprime dans ces trois langues.

Plus de livres devraient être bilingues pour allumer la curiosité d'une autre langue ou familiariser l'enfant avec la langue du voisin. Le bilinguisme amène à l'ouverture et non à la couverture d'esprit.

De toute façon entre 3 et 6 ans un enfant peut apprendre les éléments d'une langue en 6 mois. À l'arrivée des Nazis en Alsace, l'usage du français fut interdit. Nous avions trois mois pour apprendre l'allemand, il fut appris.

Ces livres pour les tout petits seraient aussi accompagnés de jeux, de planches à découper et à colorier.

Le Furet : *Faut-il aussi parler de l'actualité, parfois traumatisante aux enfants ?*

T. Ungerer : Bien sûr, il faut aussi montrer les horreurs de la faim, des épidémies, des catastrophes et des cataclysmes, incendies, inondations, tempêtes, tremblements de terre, sécheresse, et de la guerre... Eh bien oui, une bonne " traumatisation " ne s'oublie pas !

Enfant, j'ai été témoin des affres du fascisme et de la guerre. Cette expérience a imprégné toute mon œuvre et mes engagements contre l'injustice et la violence.

Nous avons en Alsace le camp de concentration du Struthof. Dès leur plus jeune âge, nous y avons emmené nos enfants, pour qu'ils comprennent une chose : plus jamais ça ! Combien d'enseignants réagissent en disant qu'une visite pareille risque de traumatiser les petits.

Or il s'agit d'apprendre et de comprendre que la haine et ses rancunes ne servent qu'à semer le malheur.

Ce sont surtout les problèmes que pose le racisme qui sont mis en jeu. Pour le combattre, il faut éclairer les enfants dès le plus jeune âge.

Il faut des années avant qu'un arbre ne porte ses fruits sur un tronc bien greffé. Et si nous voulons améliorer une société qui devient de plus en plus égoïste et matérialiste, il faut donner à l'individu, dès son

départ dans la vie, les outils nécessaires au développement de sa personnalité, pour mieux apprécier celle des autres.

Le Furet : *Comment, à votre avis, parler aux enfants, par quels procédés ?*

T. Ungerer : Il est indispensable de faire appel aux éditeurs européens de livres d'enfants pour la création d'ouvrages selon ces directives. Il en existe déjà certains.

Il faut créer un comité d'édition international pour la sélection de ces livres, formé de spécialistes et de pédagogues experts dans ce domaine.

Il serait nécessaire de faire appel aux ministères de l'éducation de chaque pays pour assurer la distribution de ces livres ou fascicules (à prix modeste) subventionnés par l'État ou achetés par les parents.

Il s'agit aussi de mettre en garde en montrant avec réalisme les dégâts du tabac, de l'alcool et de la drogue, tout autant que ceux causés par la violence souvent due à l'injustice.

Il faut donner les moyens de comparer pour développer le sens de la comparaison, car celle-ci, mêlée à la curiosité mène à l'acceptation. Car chacun a quelque chose que l'autre n'a pas. « Tous égaux, tous différents ». Nous vivons dans une époque où les enfants deviennent téléguidés. Mais un texte

lu à haute voix en famille et une image sur une page seront toujours plus marquants que le défilement d'un écran, et d'un effet plus durable. Un Larousse bien illustré contient plus d'aventures que toutes les odyssées du monde – car chaque mot est, en soi, une aventure.

Ce sont surtout les parents qu'il faut éduquer. Qu'ils respectent les opinions de leurs enfants ! Qu'ils sensibilisent et développent leurs dons par des activités créatives comme le bricolage et les travaux manuels, et par l'aide dans la cuisine et le ménage. On est ce que l'on fait... des aiguilles à tricoter à la réparation d'un vieux vélo récupéré à la déchetterie.

Le Furet : *Il serait aussi important que les éducateurs parlent des chances que nous avons. Qu'en pensez-vous ?*

T. Ungerer : En effet, nous en avons de la chance. La chance de quoi ? D'avoir de quoi manger, de quoi boire, de quoi se vêtir et de quoi se chauffer – et de vivre dans une démocratie qui donne à nos enfants le choix d'une éducation par l'enseignement, sans distinction de classes ou de races.

De quoi donner à chaque jeune cervelle les moyens de mesurer ses capacités. L'éducation, qu'elle soit perçue dans le cercle familial, l'environnement social ou à l'école, n'est concevable que par l'enseignement du respect et du partage. Par exemple inviter, surtout pour les week-ends, des camarades de classe, et en priorité ceux d'origine étrangère, afin qu'ils puissent découvrir nos valeurs et notre façon de vivre nos traditions. Sans arrogance.

C'est aussi humaniste qu'humanitaire. Nous sommes tous égaux devant la mort et égoïstes de notre vivant. Rien n'est plus rentable que la bonne volonté.

Le Furet : *Que proposez-vous aux enseignants ?*

T. Ungerer : Que l'enseignement soit rentable par une osmose entre enseignants et enseignés. Un enthousiasme contagieux est prioritaire sans exclure une discipline à cheval sur la compréhension et le pragmatisme.

Je suggère aussi plus de déplacements avec les élèves pour la visite d'usines, d'ateliers d'artisans, de prisons, d'hôpitaux, et d'établissements agricoles pour les citadins.

Amplifier l'enseignement de contingences réelles, comme les premiers secours, les affaires dans le monde de la banque, les taux d'intérêt, les bonnes manières, les nœuds, les recettes de cuisine, de simples réparations, et ainsi de suite avec de la suite dans les idées.

Un élève est sujet d'élevage et d'élévation sous une tutelle ou sous une truellerie qui cimente les briques du savoir penser.

Chaque être humain est un miroir dont la réflexion est nécessaire pour une prise de conscience de soi et des autres.

L'enseignement public est un tremplin. Mais avant de plonger, il faut apprendre à nager.

Le Furet : *Comment voyez-vous l'avenir ?*

T. Ungerer : La météo du futur n'est pas belle à voir. Il faut, dès maintenant, faire face aux problèmes qui s'accumulent à l'horizon.

Une vie sans défi serait bien ennuyeuse. Or le défi est un sport qui demande des sacrifices comme le civisme.

Le défi est plus riche en expériences que l'aisance et la complaisance. Une vraie vie, c'est une succession de métamorphoses : être muni d'une liberté intérieure qui nous permette d'abandonner une opinion pour en adopter une autre avec un doute malléable et apprendre à retourner une situation comme une crêpe avec, pour constante, la poêle.

Le Furet : *La ville de Strasbourg ouvrira encore cette année le musée Tomi Ungerer, quelle est votre réaction ?*

T. Ungerer : Pour répondre à votre question, permettez-moi de vous dire que je viens de publier un texte dans la revue de la municipalité de Strasbourg. Le plus simple et de vous lire ce texte :

Un musée m'est consacré.

Comme un fantôme qui trouve son opéra, je me trouve devant un mausolée dont je serai bientôt la momie.

Un sépulcre pour l'amoncellement révélateur de toutes mes identités.

Je suis ce que nous sommes.

Une archéologie de mes quatre cents coups, d'œil et de tête, de pied et de main,

de foudre et de foutre, de feu et de grâce.

Un musée : un dortoir ou un lupanar pour mes muses,

un asile pour mes aliénations,

une bergerie pour mes bêtes noires,

un terrier pour mes marottes,

un catafalque pour mes catastrophismes,

un jardin de tendresse en fleurs pour mes affections.

J'ai écrit ce que je dessine

Je dessine ce que j'écris,

Pour rédiger le panorama d'un demi-siècle d'aberrations, j'ai voulu le décrire à travers le rire souvent jaune de bile, le dégoût vert de gris et la colère souvent noire en voyant rouge.

Passant d'un style à l'autre, j'ai semé à tout vent, tel le Petit Larousse, des escadrons de parachutistes, commandos de mes pissenlits.

Avec ma double identité, je suis le double pendu de ma pendule sous le va et vient de mon balancier entre le bien et le mal.

Sur son cadran s'affairent et se croisent, comme deux aiguilles, le crayon et la plume, indicateurs, accusateurs.

La créativité se déverse dans un exutoire, résultat d'une digestion et d'une expulsion.

« Le papier est là, je me suis soulagé » disait Flaubert.

Et voici que, de mon vivant, un musée m'est érigé.

De pouvoir ainsi partager avec le public les fruits de mes affres et de mes euphories, c'est un peu comme un striptease.

À découvert, je ne m'appartiens plus.

Mais c'est une joie que de savoir que ce musée sera aussi un lieu qui accueille et met à l'honneur d'autres dessinateurs.

L'exposition Topor des musées de Strasbourg en est un avant-goût.

Un lieu redresseur des torts de l'oubli. C'est avec amertume que je pense à tant de talents méconnus, ou alors oubliés, car jusqu'à présent le dessin a toujours été le rejeton négligé de la culture.

Les meilleures dettes sont celles de gratitude, c'est avec intérêt que je marque ma reconnaissance pour la déposer aux pieds de ceux qui ont rendu à Strasbourg ce projet possible.

Propos recueillis par Marie-France Schäfer pour *Le Furet*

Illustrations de Tomi Ungerer

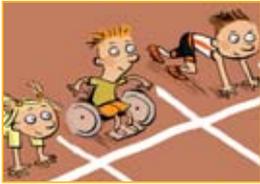
Tomi Ungerer est né à Strasbourg en 1931 dans une famille d'horlogers de la cathédrale. En 1956, abandonnant ses études aux Arts Décoratifs, il part pour New York avec soixante dollars en poche. Sa réussite y est rapide et brillante. Il quitte les États-Unis en 1971 pour la Nouvelle-Écosse au Canada où il reste six ans avant de s'installer en Irlande.

Populaire dans le monde entier, Tomi Ungerer a écrit et illustré plus de cent quarante livres pour enfants et adultes, traduits en 18 langues. Il a aussi travaillé comme auteur, illustrateur et sculpteur pour la publicité et les journaux, concevant et dessinant des affiches. Ce travail et son engagement franco-allemand ont été récompensés par de nombreux prix et distinctions dont le Prix Hans Christian Andersen et le titre de Commandeur aux Arts et Lettres.

Un « Musée de l'Illustration Tomi Ungerer », qui ouvrira à l'automne 2007, lui est consacré par les Musées de Strasbourg. Ce musée permet au public d'accéder aux collections – riches d'environ huit mille dessins – cédées par l'artiste à la ville.

« Dessine moi un spectacle »

Fatou Ba



Léeboon ! Un conte
Lippoön ! Raconte
Amoon na fi ! Il était une fois
Daana am ! Il est toujours



Fatou Ba, comédienne, témoigne ici d'un processus de création, d'un petit bout de chemin dans sa vie de conteuse. Où l'on voit bien comment la création se nourrit du vécu et d'histoires imaginaires, de questions glanées et de belles rencontres...

Au commencement !

Comédienne, conteuse d'origine sénégalaise, je suis née à Lyon.

Mes parents font partie de la première génération d'immigrés, arrivée en France en 1960.

Après des études de sociologie, je rencontre par "hasard" Monsieur Talla Momar N'Diaye, alors metteur en scène de la compagnie de théâtre « Coups de Pilon ». C'est une compagnie de théâtre et une association loi 1901, dont l'objectif principal est de mettre l'art et la culture au service du social, tout en travaillant à la promotion de la culture Négro-Africaine. Avec eux je m'initie à L'Art

du Conte, et j'interviens en milieu scolaire, et auprès d'enfants en difficultés.

J'effectue par ailleurs une formation de comédienne, je participe à plusieurs créations dont, avec Sandrine Bouvet, comédienne, chanteuse, musicienne deux spectacles de contes, tous publics : « La lune regarde en bas et rit » créé en 2000 et « Coucouloulou » en 2005.

Riche de mon parcours, de mes rencontres, de mes questionnements, de mes craintes, de mes doutes et de mon histoire, j'ai donné naissance en 2006 à « Moâ et Toâ », spectacle pour enfants de 18 mois à trois ans.

À l'origine, je voulais, avec quelques mots simples, mais aussi des sons, des chants et de la danse, des formes, tenter de relever quelques défis : m'adresser à des tous petits. Leur parler de l'autre, aborder avec eux les questions de la différence, leur raconter le

voyage, la rencontre (ou la non rencontre!), le métissage... Mais si l'envie est apparue il y a presque 5 ans, la création a eu son temps de gestation.

Il y a eu nos enfants, deux petits métisses – Auréa et Chad – qui commençaient, en tout cas pour la plus grande, à poser des questions sur leur couleur, sur leur différence.

Il y a eu ma rencontre avec Mathieu Bresch, un "Papa" connu à la halte garderie. Il m'a parlé de son travail auprès des enfants. Contrebassiste, il fait des interventions en crèche et halte-garderie ; il enseigne également au conservatoire de Vincennes.

Il y a eu Madame Gruber, Madame Rubio et l'équipe qui collaboraient à la mise en place de « la quinzaine petite enfance » à Schiltigheim. Ils ont été des déclencheurs. Il y a cette amie plasticienne, qui dessine « des rencontres » à partir d'empreintes de mains, Véronique Moser.



Le Conte, 1^{ère} pièce du puzzle

Il était une fois un village de petits Toâ : les petits Toâ vivent sous l'eau.

Ils sont tous différents.

Il était une fois un village de petits Moâ : les petits Moâ vivent sur terre, dans les hauteurs.

Ils sont tous identiques.

Un jour une petite Toâ décide de partir.

Elle veut voir le monde, rencontrer, échanger, partager.

Après un long, un très long voyage, elle arrive chez les Moâ...

J'ai voulu que mon récit soit un conte. Comme les comptines et les proverbes, les devinettes et les chansons, le conte populaire bénéficie de cette « transmission de bouche à oreille » qui caractérise, selon Pierre Saintyves, le « savoir du peuple ». Chaque conte est un tissu de mots, de silences, de regards, de mimiques et de gestes dont l'existence même « lubrifie la parole », au dire des conteurs africains.

Le conteur puise dans un répertoire connu depuis longtemps la trame de son récit et lui imprime sa marque propre qui sera fonction de l'heure, du lieu, du public et de son talent spécifique.

L'enfant, quant à lui, a un goût quasi naturel pour les histoires en général, et le conte en particulier. La première hypothèse avancée par les psychologues, c'est que les contes fournissent à l'enfant un univers aisément déchiffrable parce que fondé sur des oppositions très marquées entre petits et grands, riches et pauvres, bons et méchants. Les personnages, très campés, très caractérisés, ainsi que les situations évoquées, sont de formidables supports projectifs qui lui permettent d'apprivoiser ses peurs, de scénariser en quelque sorte ses ressentis internes et de se libérer de ses craintes.



Voilà ce que je recherchais en voulant m'inspirer de contes existants pour « Moâ et Toâ ».

Le conte représente un matériau psychopédagogique irremplaçable. Bruno Bettelheim, psychothérapeute d'enfants et auteur notamment de *Psychanalyse des contes de fées* disait de lui « [c'est un] abécédaire, où l'enfant apprend à lire dans le langage des images ».

Choisir pour ce jeune public le conte et sa narration particulière n'a donc rien d'anodin. Les contes nous renvoient à des thèmes de la vie quotidienne. Il y a souvent une morale sur un point précis mais tout ceci s'inscrit dans une logique qui englobe une morale beaucoup plus large, elle englobe toute la société.

En Afrique le conte est une production commune typique d'une société orale et la façon dont il est présenté entrecoupé de chants, de danses, d'interpellations, le rend ludique et distrayant.

Avant l'écriture, la recherche...

D'abord dans mon répertoire principalement composé de contes d'origine africaine (Afrique de l'ouest) et de quelques contes amérindiens mais rien ne correspondait vraiment à ce que je cherchais. Je me suis alors tournée du côté de la littérature enfantine et j'y ai trouvé ma nourriture :

– *Flix*¹ : l'histoire d'un couple de chats qui ont un petit garçon, c'est un chien...

– *Rougejaunenoireblanche*² : Rouge, Jaune, Noire et Blanche ont une cabane dans un arbre. Mais un jour, Rouge s'exclame « dorénavant, l'arbre et à moi, la cabane est à moi et tous les jouets aussi ! »

– *Elmer*³ : Il était une fois un troupeau d'éléphants. Des jeunes, des vieux, des gros, des grands, tous différents mais tous heureux et tous de la même couleur. Tous... sauf Elmer !

– *Miriam, mafou métisse*⁴ : Il y a toutes sortes de Mafous. Des jaunes, des bleus,





des noirs ; Et puis il y a moi, Miriam, ni rouge, ni jaune, ni bleue, ni noire... Métisse. Chacune de ses histoires abordait un des thèmes que je désirais développer, alors de toutes. Ces histoires, celles piochées par ci par là, celles que l'on m'avait racontées, j'ai fait un grand mélange et j'ai écrit les premiers mots du conte « Moâ et Toâ ».

Seconde pièce : la musique

Dans ma pratique je n'aborde que rarement le conte seul, il est le plus souvent accompagné de chants, de danse et de musique.



Pourquoi la contrebasse ? Tout d'abord parce que c'est un instrument qui m'a toujours fascinée, par son aspect et par les sonorités qu'elle peut produire. Mathieu Bresch m'a aidée à mieux comprendre ma fascination et m'a fait réaliser que, pour ce projet, l'utilisation de la contrebasse était presque évidente. Elle a des sonorités très proches de la voix et, par la diversité de jeux possibles, permet une approche douce et variée. Elle peut produire des sons graves ou aigus indépendamment de sa taille ou de sa couleur ; elle peut nous surprendre dans son utilisation comme instrument de percussion. Comme l'être humain elle a de multiples facettes.

Troisième pièce : des formes

La plasticienne Véronique Moser s'appuie sur la charge poétique des lieux et des objets qui l'entourent. Régulièrement, elle utilise l'empreinte comme procédé et comme sujet de réflexion. L'aspect technique et physique du jeu « faire une empreinte » mène au plaisir d'un geste élémentaire et à la découverte d'un résultat plus ou moins aléatoire. Faire une empreinte c'est en premier lieu emprunter à un objet, une partie du corps, à quelque chose de l'autre ou de soi. L'empreinte est toujours l'expérience d'une relation.

Dans ses recherches actuelles intitulées « Rencontres », elle s'intéresse particulièrement à ces notions de relations et d'interactions. Pour celles-ci, elle s'inspire d'empreintes de mains qu'elle collecte dans des carnets. Elle associe les différentes traces entre elles et les redessine. Ces rencontres virtuelles, formes étranges, intrigant ; chaque fois qu'elle les montre, les gens s'en emparent, leur inventent des histoires. Son travail porte sur ce lien entre images et interprétations de celle-ci.

Alors à mon tour, je me suis emparée des ces rencontres : qui mieux qu'une empreinte pouvait symboliser la trace d'un être ? Qui mieux que « les rencontres » – dessins réalisés à partir de la forme de chaque empreinte réunis deux par deux – pouvaient témoigner d'un métissage possible ?

La création

C'est assembler toutes ces pièces du puzzle avec son Geste à soi ! Difficile en



quelques lignes de raconter 5 ans de gestation et 1 mois d'accouchement pour la réalisation concrète. Il y a de nombreux points que je n'ai pas abordés : les costumes, la lumière, la réalisation du décor. Mais tout ceci, c'est d'abord une formidable histoire de rencontres et d'alchimie !

En guise de conclusion : les enfants c'est beaucoup de linge à étendre !

Fatou Ba, Comédienne et conteuse

Photos de Véronique Moser

Notes

- 1 *Flix*, Tomi Ungerer, Ed. École des loisirs, 1997
- 2 *Rougejauneroissance*, texte de Brigitte Minne, illustrations de Carl Cneut, Ed. École des loisirs, 2002
- 3 *Elmer*, David McKee, Ed. École des loisirs, 1989
- 4 *Miriam, Mafou Métisse*, texte de Marie Sellier, illustration de Digne Chanel, Ed. Association Paris-Musées, 2004

Un conte – Raconte
C'est leur histoire !
C'est ton histoire !...
C'est mon histoire, une histoire qui a commencé ...
Il y a très, très longtemps.
Elle est née en même temps que les hommes....

Il était une fois

Elle est finie !

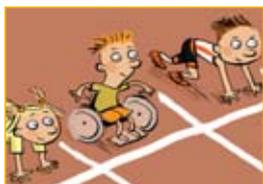
Il est toujours

Non elle commence, elle recommence.

Ainsi se finit le conte : le premier qui l'aura respiré ira au paradis !

Festival Enfant-Phare 2007 : l'un et l'autre

Anne Schneider



Pour sa sixième édition, le Festival Enfant-Phare, intitulé « l'un et l'autre », se déroulera du 5 au 17 octobre prochain à Strasbourg et en Alsace. Cette année, il s'intéresse tout particulièrement à la thématique de la différence, de l'altérité, du respect de l'autre.

Conçu comme une manifestation culturelle pluridisciplinaire centrée sur les petits et tous petits – ce qui faisait défaut à Strasbourg jusque là – le festival, créé par Edith Romieux, regroupe des professionnels de l'enfance, des praticiens, des chercheurs et des créateurs qui souhaitent s'adresser aux enfants et aux familles. Favorisant un public intergénérationnel, il associe création artistique et réflexion éducative.

Théâtre, conte, danse, musique, vidéo, cinéma, arts plastiques : le festival propose de multiples spectacles, mais aussi des débats, conférences, expositions, films, tables rondes. Les partenaires institutionnels toujours plus nombreux regroupent des théâtres, des associations, des centres hospitaliers, éducatifs, scientifiques, des musées etc... Cette année, un relais vers les écoles par le biais de l'IUFM

6^e édition
FESTIVAL enfant-phare

et de l'Inspection Académique a été créé afin de favoriser une réflexion à partir de débats philosophiques sur la question de la diversité culturelle, de l'acceptation de

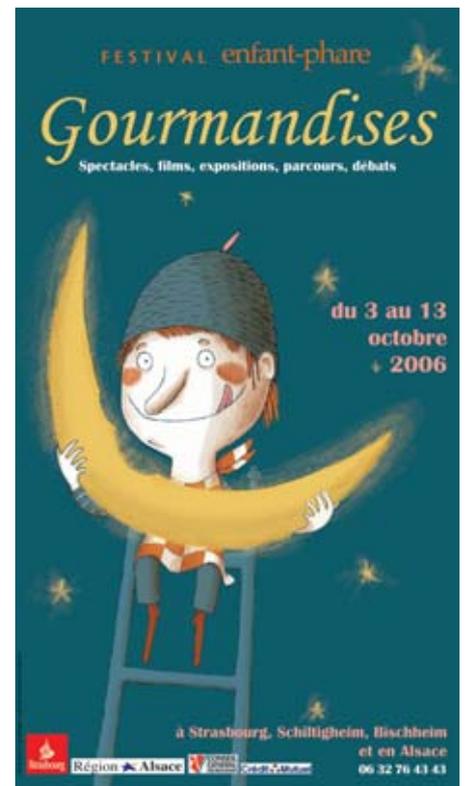




l'autre, de la différence. La mise en place du projet s'effectue auprès des enfants mais aussi en direction du personnel enseignant par le biais de formations.

« L'un et l'autre » est d'abord une réflexion sur notre culture et notre regard aux autres. Parce que l'enfant découvre l'altérité dès sa séparation d'avec la mère et que cette séparation est douloureuse, qu'elle engendre l'apprentissage de la frustration, il convient de l'accompagner sur le chemin de sa rencontre avec l'autre. L'autre, différent par sa naissance, ses parents, son milieu familial ; l'autre qui a d'autres coutumes, d'autres religions, d'autres vêtements et nourritures ; l'autre qui a des difficultés à communiquer, différent par ses symptômes, par son handicap ; l'autre différent selon qu'il soit garçon ou fille. L'équipe du Festival propose d'engager une réflexion sur nos peurs, nos méfiances, sur la projection de notre propre étrangeté sur l'autre. Comment l'autre peut-il devenir source d'enrichissement, comment l'autre permet de grandir.

Anne Schneider, IUFM de Strasbourg



Les temps forts du Festival

Dates

Du 5 au 13 octobre à Strasbourg et environs (Schiltigheim, Schweighouse, Ostwald, Wissembourg, Cernay, Bischwiller, Rixheim) et du 15 au 17 octobre à Colmar

Interventions

Oscar Brenifier, philosophe à l'attention des enfants, auteur des *Philozenfants*, animera un débat sur l'altérité et la modalité pédagogique du débat philosophique à l'école pour mettre à jour les grandes questions des enfants.

Deux conférences qui auront lieu au Vaisseau sont prévues dans ce cadre :

- l'une le samedi 6 octobre, assurée par des formateurs de l'IUFM, il s'agit d'une sensibilisation et d'une formation autour du débat philosophique à destination des professionnels de l'enfance : enseignants, éducateurs, animateurs, bibliothécaires etc...

- l'autre le dimanche 7 octobre à 11 heures par Oscar Brenifier pour les adultes tout public sur l'altérité

Le professeur Nisand, CMCO, proposera une conférence-débat sur « accueillir l'autre dans sa différence de culture » au Vaisseau.



Théâtre

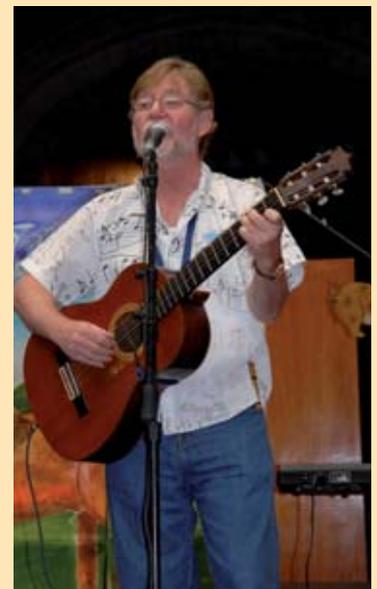
Babel France de Flash Marionnettes, à partir de 8 ans ; *Coupez les Ponts*, Compagnie des Buchinols, Belgique, à partir de 5 ans

Cinéma

Le garçon aux cheveux verts et *L'enfant qui voulait être un ours* suivis de débats

Musique

Pepe Frank, Mexique, Musiques *Ser Diferente*, concert à partir de 4 ans, 5 musiciens et une comédienne-chanteuse, concert qui se déroulera au Point d'eau à Ostwald le vendredi 12 octobre pour les scolaires (matin et am) et le samedi 13 octobre au Fossé des Treize à 17 heures, suivi d'un goûter



Contes

Khalih K, *Le tour du monde en 80 voix*, concert de 4 à 104 ans ; Anne La Pomme, à partir de 3 ans ; « *Différents ou pas pareils* », contes à partir d'albums de littérature de jeunesse.

Exposition

J'y vais, j'y vais pas, exposition interactive sur la tolérance créée par l'Ecole de la Paix de Grenoble qui se tiendra au Fossé des Treize à Strasbourg du 8 au 12 octobre avec des animations pédagogiques, à partir de sept ans

Le programme du festival est disponible sur www.enfant-phare.over-blog.com

Ces enfants qu'on dit "autres"

Jeanne Moll



« À l'école, elle est une élève. Mais elle n'appartient pas. Reliée à personne : ni à ses condisciples, ni à Mademoiselle Solange, l'institutrice. Elle a passé alliance avec les murs dont elle connaît le fendillement...

Entre les grains usés, presque une poussière, elle a sa place. Elle fait mur. Aucun savoir n'entrera. L'école ne l'aura pas. Elle demeure. Abrutie comme sa mère. Aimante et désolée »¹

Ainsi parle Jeanne Benameur, dans son beau roman *Les demeurées*, de Luce, petite fille étrange et triste qui vit avec sa mère silencieuse et recluse, à l'écart du village, à l'écart de tous. L'institutrice a pourtant obtenu qu'elle vienne à l'école parce que, dit-elle, le savoir est obligatoire, mais l'enfant s'obstine dans son refus d'apprendre. « *Et mademoiselle Solange ne comprend rien. Comment une petite fille si sage peut-elle rester à ce point ignorante ? La petite pose une énigme qu'elle ne résout pas.* »

De ces enfants "autres" – et pas seulement mutiques – qui désorientent profondément les enseignants et les éducateurs qui ne savent comment s'y prendre avec eux, nous entendons de plus en plus parler, et singulièrement dans les groupes de soutien au soutien ou Balint pour enseignants². Aussi le travail d'intelligibilité que nous essayons de mener, séance après séance, lors de nos réunions, nous permet-il de poser la question de notre rapport à l'altérité et de nous interroger sur notre capacité à reconnaître et à rencontrer l'autre, aussi différent soit-il, pour l'entraîner, de là où il en est, sur le chemin des apprentissages. Auparavant, il est sans doute utile de réfléchir à la question de savoir pour quelles raisons obscures et lointaines nous, adultes, avons tant de mal à accepter l'enfant ou l'élève "autre".

Quand se brise le rêve d'un enfant idéal

Le désir d'un homme et d'une femme de donner la vie à un enfant qui concrétise leur amour se nourrit d'imaginaire : ils rêvent ensemble de leur bébé, de la couleur de ses yeux, ils se taquent sur la préférence que l'un ou l'autre exprime à propos de son sexe, ils le parent de toutes les qualités dont ils espèrent secrètement qu'elles jailliront sur eux. Bref, ils voient en l'enfant à naître une source de fierté qui va dilater

leur vie, nourrir leur narcissisme et consolider leur amour.

La rêverie prénatale occupe une place essentielle dans l'imaginaire des futurs parents mais il arrive qu'après la naissance et au cours des premiers mois de la vie du bébé, le choc de la réalité lui oppose un cruel démenti. Et pas seulement dans le cas douloureux où le bébé naît bien avant terme ou avec une infirmité ou bien ne se développe pas comme prévu. Selon leur propre histoire, et malgré leur rêve partagé, ceux qui sont devenus père et mère – père et mère adoptifs aussi – ne réagissent pas psychologiquement de la même façon à l'arrivée de leur enfant. Et il arrive que la fatigue des nuits écourtées creuse les étonnements fréquents du père à propos de la place que le nouveau-né en vient à prendre dans la vie de sa femme qu'il n'avait connue que comme amante.

Il faut alors beaucoup de patience et d'amour pour que l'étrangeté ressentie par l'un ou par l'autre en présence du petit être si démuné n'affecte pas négativement les nouveaux rapports du couple et surtout ne se déporte pas sur l'enfant réel venu mettre en pièces l'enfant imaginaire qui l'a précédé dans le psychisme parental. Tous les humains que nous sommes ne sont-ils pas les héritiers d'une histoire intersubjective croisée où l'imaginaire parental multiforme s'est heurté au roc du réel, creusant un écart que nous n'avons cessé de combler et où s'origine notre désir insatiable de reconnaissance par l'autre ? Ne sommes-nous pas en outre dépositaires des tout premiers regards tantôt incrédules et émerveillés, tantôt effarés et rejetants, dépositaires de ces regards muets ou bien accompagnés de paroles balbutiantes de tendresse que notre mère et notre père ont posés sur nous lors de notre venue au monde et que nous avons intériorisés à jamais ?

L'étrangeté qui nous habite au plus profond puise à cette rencontre intersubjective mémoriale, quand le regard et la parole de notre premier Autre, comme en écho de son rêve désormais mis en sourdine, se sont coulés en nous et nous ont appelé – ou non – à exister. Cette étrangeté a été la plupart du temps recouverte par le sentiment de sécurité qu'a pu intégrer le nouveau-né grâce aux soins aimants d'un environnement maternel « suffisamment bon » mais elle a été ravivée vers le huitième mois par le ressenti du danger potentiel que représente pour le bébé toute personne qui n'est pas la mère. La peur de l'étranger, du non familier s'insinue dans le psychisme et les expériences ultérieures que tout enfant, au contact d'autrui, est amené à vivre en grandissant, vont accentuer ou au contraire amoindrir l'intensité émotionnelle que suscite en chacun la présence de celui en qui nous ne reconnaissons pas notre semblable.

Il y a de l'autre en nous et cet autre ne manque pas de susciter de l'angoisse lorsqu'il entre en résonance avec l'altérité des personnes, et singulièrement des enfants, que nous croisons, voire que nous recherchons professionnellement.

L'enseignant à la recherche du "même"

On a beaucoup écrit sur les fantasmes d'engendrement, de nourrissage, de comblement, sur les pulsions d'emprise et de toute-puissance, bref sur les dessous inconscients du désir d'enseigner. Ils se donnent à entendre dans les images qui émaillent les discours des professionnels de l'enseignement et de l'éducation³.

On a fait l'hypothèse que ces fantasmes s'enracinent dans l'enfance : lorsque la fillette ou le garçon d'autrefois s'est senti remarqué, élu même parfois, par un maître aimé et admiré pour son savoir et son pouvoir, il s'est identifié à lui et il a fomenté le

rêve secret de devenir comme lui ou elle, pour pouvoir jouir plus tard du prestige de la figure d'autorité qu'il a introjectée et se faire valoir auprès de ses élèves, ceux qu'il veut aider précisément à naître à la connaissance.

L'adulte qui dit avoir choisi le métier d'enseigner par amour des savoirs qu'il désire transmettre ignore le plus souvent les raisons lointaines et obscures de son choix. Il n'est pas toujours prêt à affronter les images archaïques qu'il porte en lui et qui le déterminent à se tourner spontanément vers les bons élèves, ceux qui lui ressemblent. Ces derniers sont autant de reflets de lui-même, autant de miroirs gratifiants où il se complaît, tel Narcisse, à retrouver imaginativement le même bon élève qu'il a été et dont il quête secrètement l'approbation.

À l'opposé – ou plutôt dans la complémentarité de ce qui précède – la plupart des enseignants sont déconcertés, déstabilisés par les enfants qui ne correspondent pas à leur attente, qui cassent les images idéales présentes dans leurs représentations. Ce sont les enfants qui sortent du cadre : les turbulents, les agressifs, ceux qui ne tiennent pas en place et qui dérangent constamment, ceux qui n'apprennent rien, les mutiques obstinés, les effrontés... Ces enfants autres, non conformes, ceux qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas momentanément devenir élèves, réveillent l'angoisse des enseignants qui ne les reconnaissent pas et qui ne se sentent pas à leur place en leur compagnie. En outre, comme ces enseignants souffrent de voir leur compétence mise à mal, ils réagissent trop souvent à cette blessure narcissique par l'exclusion des élèves dits insupportables ou par un mépris affiché et de la violence verbale à leur égard.

De même, bien des parents sont tout à fait démunis devant ceux de leurs enfants qui ne se comportent pas comme ils le souhaitaient. Une réaction de défense fréquente consiste alors à dévaloriser en public l'enfant « pas comme les autres », à le bannir en quelque sorte, à le rejeter affectivement du cercle familial.

Se décentrer pour apprivoiser l'étrangeté

Choisir le métier d'enseigner, c'est accepter d'entraîner tous les enfants qui nous sont confiés vers la connaissance, les aider à entrer dans la culture, à en devenir à la fois les héritiers et les continua-

teurs dans un monde dont nous portons ensemble la responsabilité.

L'éthique du respect dû à chacun, fondée sur la dignité inaliénable de toute personne humaine, nous commande de remédier impérativement à cette forme d'exclusion que subissent trop souvent en classe les enfants dits "difficiles" ou parfois "irréductibles", ceux qui ne correspondent pas à la prétendue norme.

Il est par bonheur des enseignants qui ne se résignent pas à abandonner ceux de leurs

élèves qui leur posent une énigme, comme Mademoiselle Solange dans le roman de Jeanne Benameur, ou comme Catherine Pochet qui a accepté dans sa classe de Pédagogie Institutionnelle le jeune Miloud, l'enfant qu'on disait fou et qui, à la fin de l'année scolaire, a pu dire « *L'année dernière, j'étais mort, maintenant, je suis vivant* »⁴. Je pourrais citer aussi des institutrices que j'ai connues, telles Mme S. dont j'ai évoqué le travail remarquable qu'elle a accompli dans sa classe de CP avec le gamin "inte-



nable " et en total refus scolaire que j'ai appelé Louis et qu'elle a eu l'idée d'aider à soigner ses " crayons malades " après qu'elle eut soudainement pris conscience du transfert qu'elle opérait sur lui⁵.

Les enfants différents ne peuvent pas nous laisser indifférents, il y a urgence à comprendre qu'ils nous interpellent, qu'ils nous provoquent à chercher, à inventer, pour peu que nous soyons disposés à interroger notre propre subjectivité et à questionner ce qui nous entraîne à les juger si hâtivement et souvent à les condamner.

Il est des lieux où les enseignants et les éducateurs ont la possibilité de déposer leur désarroi, leur colère et leurs désillusions face à des élèves qui les désarçonnent et mettent leur narcissisme en péril. Car il est nécessaire de se délester de ses plaintes et de ses peurs face à un enfant singulier pour pouvoir ensuite considérer et penser ses émois avec la distance requise. « Passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion », comme le dit Didier Anzieu, tel est le programme de travail qui nous incombe si nous voulons faire droit aux droits de tous les enfants d'entrer dans les apprentissages.

Dans les groupes d'analyse de pratiques – ou Balint pour enseignants – tels que nous les connaissons en soutien au soutien, nous proposons aux professionnels de l'éducation qui y participent un cadre « hors menace » dans la mesure où prévalent les règles de respect et de confiance mutuels, de confidentialité des " cas " exposés, de non jugement des personnes et de solidarité dans la recherche. Ces règles, dont l'animateur est le garant, sont au service d'une éthique du rapport à l'autre considéré dans sa dignité de sujet singulier, quel que soit son statut scolaire ou social, et quel que soit son âge.

Le travail en groupe vise la recherche d'intelligibilité d'une situation complexe qui met un enseignant ou un éducateur dans le plus grand embarras face à un élève précis et qui a accepté d'exposer sincèrement ce qu'il vit. Au fond, c'est un travail de réflexion sur nos réactions face à l'autrement que prévu, ainsi qu'un temps de formation à la relation.

Identifier la logique interne de l'autre

Exposer une situation qui nous laisse sans voix ou qui au contraire nous met hors de nos gonds requiert de l'humilité car c'est faire aveu d'impuissance alors qu'on se croyait à la hauteur des situations et " armé " pédagogiquement. Or, ce qui manque le plus dans le bagage des enseignants, c'est la connaissance nuancée de ce qu'est un enfant, un adolescent, la connaissance de ses besoins psychiques, de la façon dont il se développe en lien avec autrui, avec son intelligence et son affectivité en constante interaction. Il manque la formation à une sensibilité relationnelle qui fasse entrevoir combien nous y sommes pour quelque

chose quand la relation à l'autre se grippe, parce que nous sommes partiellement déterminés par les événements en-fous de notre enfance toujours présente en chacun. Il manque le savoir de l'importance des passages et de ce qu'ils entraînent comme remaniements psychiques, d'où la nécessité de les accompagner en paroles et avec l'attention que requiert chaque enfant : passages de la famille à la crèche, de la crèche à l'école maternelle, de celle-ci à l'école élémentaire, d'une classe à l'autre, passage de l'enfance à l'adolescence.

Aussi essayons-nous dans les groupes de pallier cette méconnaissance en abordant chaque " cas " présenté lors du premier temps de la séance comme une occasion de nous interroger ensemble, dans le deuxième temps, sur ce que peut bien ressentir l'enfant dont l'adulte a parlé et qui, par le fait qu'on s'intéresse à lui, devient l'enfant du groupe, celui dont on porte ensemble le souci pour essayer d'y voir plus clair et de l'aider à grandir. Dans la volonté de faire une place à l'enfant et à son histoire, pour tenter de le faire exister autrement que par ce qu'il donne à voir, il y a une sorte de rupture épistémologique adossée à une éthique du sujet et de sa singularité.

Quelles hypothèses peut-on émettre par exemple à propos de M., sept ans et demi, fillette qui n'arrive pas à s'intégrer, qui ne dit jamais rien, ne sait pas jouer et qui est le bouc émissaire de sa classe ? En questionnant la maîtresse, on apprend que la famille de M., elle-même aînée d'une petite sœur, habite à l'écart du village, que le père est aveugle et que le couple semblait heureux avant la naissance des enfants. La mère a invoqué « la si grande timidité » de sa fille lorsque l'enseignante l'a un peu questionnée.

Par les hypothèses que nous posons en groupe, nous cherchons à comprendre ce que peut bien vouloir dire M. par cette sorte d'absence au monde qu'elle manifeste, par cette sorte d'identité négative dont elle se revêt et qui lui barre le chemin des apprentissages. Peut-être ne s'est-elle pas sentie suffisamment vitalisée ni accompagnée de l'intérieur au début de sa vie, pas suffisamment source de force pour s'affirmer et affronter la réalité menaçante, peut-être l'angoisse était-elle trop forte pour qu'elle apprenne à jouer, c'est-à-dire à relier réalité intérieure et réalité extérieure, peut-être aussi ne s'est-elle pas remise du choc de la naissance de la petite sœur qui, en la délogeant de sa place d'enfant unique, l'aurait laissée sans voix. On peut supposer aussi qu'elle a intériorisé un sentiment de honte et qu'elle ne se sent pas en droit d'exister.

S'exercer à changer de regard

Les hypothèses que nous avançons – uniquement comme des éventualités et non pas des certitudes – permettent d'appro-

cher ce que nous appelons la dimension blessée de l'enfant, celle dont elle souffre au plus profond et qu'elle met inconsciemment en scène en s'excluant de la vie de la classe et de la vie tout court. Nous pratiquons ainsi ce que Jacques Lévine appelle le regard ou l'écoute tripolaire et qui consiste à voir – ou à entendre – un enfant, comme d'ailleurs tout être humain, dans trois directions, au lieu de le juger d'après son seul comportement et de le stigmatiser à jamais : à la dimension d'extériorité dérangeante correspond une intériorité souffrante que nous devons faire l'effort d'imaginer dans sa complexité. Mais nous ne pouvons en rester là et faire aveu d'impuissance.

Tout enfant est préoccupé par sa croissance malgré ce qui peut momentanément lui en barrer le chemin, et nous avons à faire preuve de confiance en sa capacité de développement, faire preuve d'inventivité pédagogique pour trouver avec lui, et pourquoi pas avec la classe, des moyens de lui redonner de la valeur, de remédier à ses difficultés et de le faire progresser. L'éthique de notre métier et la croyance en la dimension intacte de vie qui coexiste de façon conflictuelle en chacun avec les forces d'inertie qui tirent en arrière nous permettent, ou mieux, exigent de nous, enseignants et éducateurs, que nous n'abandonnions pas les enfants éclopés de la vie et de l'école à leur détresse et à leur impuissance provisoire.

C'est en analysant les raisons de notre désarroi face à eux, en nous décentrant de nous-mêmes et en nous exerçant à imaginer comment ces enfants " autres " se représentent que nous pourrions changer de regard sur eux et, partant, leur permettre de changer de regard sur eux-mêmes et d'oser s'engager sur le chemin des apprentissages.

Jeanne Moll, Docteur en sciences de l'éducation, maître de conférences honoraire à l'IUFM d'Alsace

Photo de Frédéric Perrin

Notes

- 1 Benameur Jeanne, *Les demeurées*, Denoël, 2000, p.28
- 2 Les groupes de soutien au soutien ou Balint pour enseignants ont été créés par le psychanalyste Jacques Lévine dans les années 70 pour aider les enseignants confrontés à l'hétérogénéité croissante des classes. En 1993, l'Association des groupes de soutien au soutien (Agsas) s'est constituée et s'est dotée d'un organe de publication semestriel, puis annuel *Je est un autre* servi par abonnement. Chaque année, en octobre, l'Agsas organise un colloque sur un thème précis (octobre 2006 : la difficile question de la transmission). Pour en savoir plus, consulter le site agsas.free.fr
- 3 Baietto Marie-Claude, *Le désir d'enseigner*, ESF, 1982, et Baillauguès Simone, *La formation psychologique des instituteurs*, PUF, 1990
- 4 Pochet Catherine, Oury Fernand, *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*, Vigneux, Ed. Matrice, 1986
- 5 Moll Jeanne, *Quand l'amour et la haine se mêlent à l'apprendre* in *Le Point-Virgule*, CMPP, Strasbourg, 1996, p. 108-110

Parlons de leur santé

Perrine Humblet



Parler de la réduction des inégalités de santé dans l'enfance est moins simple qu'il n'y paraît. Pour de multiples raisons.

J'en présenterai trois principales. Tout d'abord, aborder la question de la réduction des inégalités de santé rend nécessaire une explication sur les processus par lesquels, dans une société, l'inégalité sociale produit des inégalités de santé qui en sont le reflet.

La seconde a trait à la définition de la santé, notion fondée sur des valeurs et des représentations culturelles qui est loin d'être universelle. Enfin, la troisième est liée aux représentations de l'enfance. S'agit-il de s'intéresser aux enfants dans ce qu'ils vivent au présent et aux différentes enfances que les sociétés d'aujourd'hui les amènent à vivre, s'agit-il de les considérer comme des acteurs de leur santé ou de voir simplement en eux des adultes à venir ?

Des inégalités sociales de santé très généralisées

Il faut savoir que dans tous les États, pauvres ou riches, disposant ou non de politiques généreuses de redistribution des richesses et de systèmes de sécurité sociale, des inégalités de santé sont observées entre chaque échelon de la société et, dans la plupart des cas, elles ne diminuent pas aisément. Nous sommes loin d'une question limitée strictement à la pauvreté, puisque ces inégalités prennent toujours la forme d'un gradient où chaque échelon de l'échelle sociale se caractérise par un indice de santé plus défavorable que celui du niveau social immédiatement supérieur. Dans le domaine de l'enfance, on observe ainsi, en France ou en Belgique, des différences de mortalité infantile ou de santé périnatale selon la catégorie socioprofessionnelle du couple (voir graphique). Nous constatons dans ce graphique que, pour la période 1980-84, les taux observés pour les enfants dont le père appartient aux professions libérales, médicales, paramédicales et assimilées, sont toujours inférieurs aux taux des enseignants et des professions administratives et ainsi de suite, et cela dans les trois régions belges. Une décennie plus tard, le gradient a perdu de son acuité, mais il est intéressant d'observer que, dans le cas de la région wallonne, la situation ne s'est pas améliorée de la même manière pour les en-

fants dont le père est ouvrier ou manoeuvre. Ces inégalités sont ainsi sensibles à des évolutions dans le temps, augmentant ou diminuant selon le contexte.

Comment explique-t-on ce phénomène en particulier pour l'enfance? Les explications mettent en exergue des mécanismes qui combinent des facteurs matériels (logement, conditions de travail ou d'accueil de l'enfant, équipements collectifs, environnement, approvisionnement, etc.), des modes de vie (activité physique, alimentation, activités récréatives par exemple) et des facteurs psycho-sociaux (stress, rapports de pouvoir, statut, réseau social, mécanismes d'exclusion, etc.) qui sont différenciés socialement, avec, pour résultat, un lien entre niveau social d'une part, et niveau de santé d'autre part. Ces facteurs s'articulent tout au long de la vie, depuis la naissance et même avant, la prématurité étant, par exemple, plus fréquente à mesure que le milieu social des parents est plus défavorisé. L'effet d'inégalité de santé, inégalité inscrite dans les corps, se construirait par un effet de spirale du désavantage social et de problèmes de santé aux différents moments significatifs du cours de la vie. Dans ce schéma, l'impact des services de soins curatifs est faible, puisque l'inégalité s'observe au niveau de l'incidence des problèmes, avant même l'intervention curative.

Inégalités ou iniquités ?

Comment agir par rapport à cette question ? Les réflexions menées sur l'équité en santé permettent d'aller plus loin en introduisant deux nouveaux critères : le caractère évitable et le caractère injuste des différences entre les groupes sociaux. Les recherches montrent que la plupart des différences sont effectivement évitables. Quant au second critère, le caractère injuste de l'inégalité, il présente des difficultés dans la mesure où il dépend de l'identification des facteurs déterminant le problème de santé et de la théorie sociale pour les expliquer. Dans le cas de l'obésité de l'enfant par exemple, souvent deux fois plus fréquente dans les milieux sociaux les moins favorisés, la question du déterminisme social ou

du libre-arbitre des individus pour le choix des modes de vie amène soit à considérer que cette inégalité est injuste soit à incriminer les parents ou leurs enfants incapables de résister à leurs envies. La réduction de l'iniquité de santé est donc une question politique, puisque dans le premier cas la prévention passe par une modification des déterminants des inégalités sociales et dans le second cas par une dénonciation des comportements individuels indépendamment des circonstances de vie. Des travaux récents menés au niveau de l'Union européenne mettent en évidence la rareté des politiques et programmes nationaux visant spécifiquement la réduction de l'inéquité de santé¹.

Par rapport à l'enfance, la notion de santé est restée très stéréotypée jusqu'il y a peu, et l'étude des inégalités de santé a été inscrite dans les représentations dominantes. Le plus souvent, les indicateurs se sont limités à différentes dimensions de la mortalité et de la morbidité avant 1 an et à l'utilisation de services de protection médico-sociale dans la petite enfance. Ces indicateurs montrent assez systématiquement une relation entre le niveau dans la stratification sociale et le niveau de santé. Outre le fait que ceux-ci concernent essentiellement la survie du petit enfant, ces mesures reflètent peu la notion élargie de la santé proposée il y a 60 ans par l'OMS², ce qui a pour conséquences que nous connaissons mal les inégalités sociales affectant les autres aspects de la santé.

La santé dans l'enfance : de nouvelles conceptions

Nous en arrivons ici aux deux autres difficultés que représentent les définitions de la santé de l'enfant et celles de l'enfance proprement dite. Je les soulèverai simultanément. En effet, on assiste depuis peu à une réelle remise en perspective de l'enfance chez les professionnels. Les anthropologues et les historiens de l'enfance ont bien montré à quel point l'enfance peut revêtir des significations variables, combien les pratiques de soin de puériculture sont culturelles, varient dans le temps, dans l'espace

culturel et selon le groupe social, et qu'il y a peu d'invariants dans ce domaine³. Ces pratiques sont associées à des représentations différentes de l'enfant en bonne santé. Les sociologues de l'enfance, quant à eux, ont particulièrement critiqué une sorte d'ethnocentrisme des adultes à l'égard de l'enfance, que ce soit pour produire des connaissances sur l'enfance ou pour mettre en œuvre des pratiques éducatives. Ils ont alors initié une conception des enfants comme étant un groupe social dépositaire de droits, en opposition à la représentation traditionnelle de l'enfant comme vulnérable, incompetent et progressant avec le soutien de l'adulte au travers d'étapes nécessaires de son développement. Ils ont également opté pour une perspective de mise en contexte des différentes conditions d'enfance selon les époques et les lieux, et étudié les relations qu'entretiennent les enfants avec les autres générations.

Une des protagonistes de la sociologie de l'enfance, Berry Mayall, a travaillé les questions de santé dans ce nouveau cadre conceptuel⁴. L'auteur explique que si les enfants ne sont pas pris en considération comme acteur de leur propre santé c'est principalement dû au fait qu'ils sont considérés doublement comme des mineurs, vis-à-vis de leurs parents et comme objets des politiques sociales, et qu'ils ont un double statut en tant qu'individus « ici et maintenant » et qu'adultes à venir. Dans une étude réalisée en milieu de scolarité primaire au Royaume Uni, Mayall montre que dans leur vie quotidienne les enfants, en tant qu'acteurs, négocient les modalités de leur enfance et que celles-ci sont prises entre deux tensions : celles des relations adultes-enfants et celle de la vision des adultes sur ce que doit être l'enfance en général, et la leur en particulier. Cela se passe différemment, selon que l'adulte en question est un professeur ou leur parent. À la maison, la re-

connaissance de l'enfant comme acteur de sa propre vie et de sa santé, semble être négociée plus aisément, avec plus de flexibilité, et c'est là que l'enfant peut être acteur de sa santé en prenant soin de son corps et de ses émotions pour maintenir un sentiment de bien-être : soins d'hygiène quotidienne, repas, évitement d'aliment ou de matériaux pour les enfants allergiques, jeux et mouvements par exemple. À l'école, l'étude indique que les adultes structurent leurs interventions sur la base d'une vision de l'enfant incompetent et immature, ce qui laisse peu d'espace à une reconnaissance de l'enfant comme acteur de sa santé et, d'une manière générale, comme ayant des compétences en la matière.

Différentes conceptions psycho-sociales de la santé chez l'enfant décrivent la santé de manière globale, associant la santé physique, le développement moteur et physique, les aspects comportementaux, sociaux et émotionnels, cognitifs et linguistiques. Cependant, les changements de perspective amenés par une conception du développement de l'enfant dite des « 3C » (développement Contextualisé, résultant d'un processus Culturel, d'un enfant caractérisée par des Compétences) ainsi que les effets des droits de l'enfant amènent aujourd'hui à rechercher des indicateurs de santé plus complexes relatifs au « bien-être », s'intéressant aux enfants « ici et maintenant ». C'est en partie la perspective utilisée récemment par l'UNICEF pour l'évaluation du bien-être des enfants de moins de 18 ans vivant dans les pays de l'OCDE⁵. Huit dimensions résument de nombreuses données: le bien-être matériel, la santé et la sécurité, le bien-être éducatif, les relations avec la famille et les pairs, les comportements et les risques, et le bien-être subjectif. Ce qui distingue ce travail des précédents c'est le fait que certains indicateurs sont basés sur les déclarations des enfants ou des jeunes eux-

mêmes, comme c'est le cas des relations des enfants dans leurs familles et avec leurs pairs, et du bien-être subjectif. Il s'agit d'un premier pas mais il reste en-deçà des aspirations induites par les perspectives sur l'enfant comme acteur social. Les différents paramètres sont en effet induits par des experts.

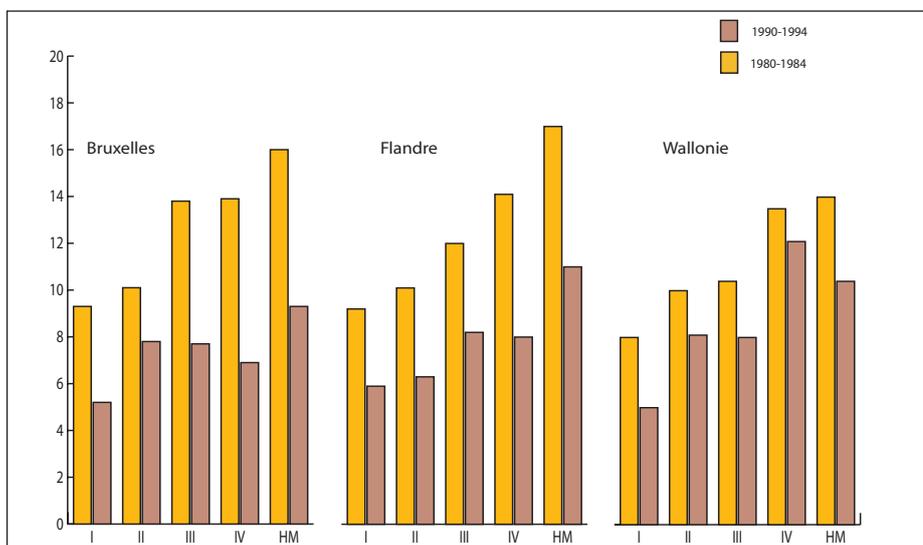
Ce rapport donne à voir des inégalités parfois très importantes entre pays mais ne traite pas des inégalités sociales intra-nationales. Cependant les études à la source des indicateurs utilisés, comme l'étude *Comportements liés à la santé des enfants en âge scolaire*⁶ menée par l'OMS ou celle du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)* de l'OCDE, ont toutes montré des inégalités sociales intra-nationales dans la distribution des indicateurs. Le fait que des inégalités existent tant au niveau macro que micro-sociologique établit que celles-ci sont évitables. Leur caractère injuste est peu contesté.

La santé dans l'enfance est en passe d'être à nouveau considérée comme une période clé des politiques sanitaires, non plus pour produire une population nombreuse et forte comme au début du 20^e siècle à l'époque de la lutte contre la mortalité infantile, mais parce qu'elle constitue un des déterminants des inégalités de santé à l'âge adulte. Par contre, la réduction des inégalités de santé dans l'enfance, ici et maintenant, nécessite encore un plaidoyer. Un des axes principaux de recherche à développer concerne l'identification de perspectives nouvelles amenées par les enfants eux-mêmes et la mise au point d'outils qui permettent de documenter les différents aspects du bien-être dans l'enfance.

Perrine Humblet, Ecole de Santé Publique de l'Université Libre de Bruxelles, et Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (Bruxelles)

Notes

- 1 Judge K., et al. *Health inequalities: a challenge for Europe*, www.eurohealthnet.eu/images/publications/psu_2.pdf
- 2 Organisation Mondiale de la Santé
- 3 F. Loux, *Pain d'homme et lait de femme font venir les enfants forts*, *Le Furet*, n° 52, 2007. : 24-25.
- 4 C. Rollet, C. et M.-F. Morel, *Des bébés et des hommes. Traditions et modernité des soins aux tout-petits*. Paris: , Ed. Albin Michel, 2001
- 5 B. Mayall B., *Towards a sociology of child health. Sociology of Health & Illness*, 1998, 20, 3;269-288.
- 6 Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches. Une évaluation -, la plus complète à ce jour, de la vie et du bien-être des enfants et des adolescents dans les pays économiquement avancés. UNICEF, Centre de recherche Innocenti, Bilan Innocenti 7, 2007
- 7 HBSC
- 8 I profession libérale, médicale, paramédicale et assimilée ; II enseignant et profession administrative ; III ouvrier qualifié, artisan et commerçant ; IV ouvrier spécialisé, manœuvre et assimilé.
- 9 Godelieve Masuy-Stroobant, Catherine Gourbin, Bernard Masuy, *Santé et mortalité foeto-infantile en Belgique Evolution des facteurs de risque au niveau régional de 1980 à 1994*, Université catholique de Louvain Département des Sciences de la Population et du Développement, Coll. Document de Travail n°10, Juin 2000 www.sped.ucl.ac.be/DT/wp10.pdf



Mortalité infantile selon la catégorie socio-professionnelle⁷ du père (parents mariés) et des enfants nés hors mariage (HM) par Région, Belgique 1980-1994, pour 1000 naissances vivantes⁸

La garde des enfants par la mère : un choix ?

Catherine Bouve et Éric Plaisance



La France est souvent considérée comme en avance en matière d'accueil et d'éducation de la petite enfance, grâce à sa politique familiale et à la diversité des solutions possibles pour les parents. En réalité, on constate une

pénurie des choix possibles, surtout dans certaines zones géographiques, et des situations globalement peu favorables au maintien dans l'emploi des mères.

C'est pourquoi, il est intéressant d'examiner les justifications données par les mères qui gardent elles-mêmes leur enfant. Les données de cet article reposent sur une enquête par interviews, menée dans une commune urbaine de la région parisienne (sigle CU après les extraits d'entretiens) et une communauté de communes du centre de la France (sigle CR), auprès d'une quarantaine de parents d'enfants de moins de 3 ans (Bouve, Letrait, Plaisance, 2006).

[Intertitre] Les éléments de la décision

Certaines mères se réfèrent explicitement à leur histoire familiale, en termes de don et de dette. Par exemple, c'est la disponibilité de sa propre grand-mère qui, aujourd'hui encore, émeut Madame N., mère de quatre enfants : « *j'ai tellement reçu d'elle (...) je me rappelle d'avoir fait des trucs invraisemblables, elle m'emmenait partout (...), elle était toute dévouée en fait* » (CU, hôtesse de l'air). Sa disponibilité actuelle lui permet de redonner ce qu'une grand-mère lui a donné. Une histoire de transmission familiale motive aussi cette autre femme (CR, inscrite à l'ANPE), qui refuse une proposition de CDI qui la ferait renoncer à une partie de son congé parental et lui occasionnerait un déplacement quotidien de 60 km aller-retour. Elle fait immédiatement référence à sa propre mère : « *j'ai le souvenir que, quand on était malade, elle était là* ».



Placer son enfant en crèche, « *pendant des journées entières* », irait à l'encontre de son « *attachement maternel* ». Mais c'est aussi le rapport coût/bénéfice qui l'incite à renoncer à travailler : « *pour être payée au SMIG (...) mettre tous les sous dans la crèche et les trajets, et ne pas profiter de ma fille, autant que je reste à la maison ça me coûtait moins cher, et j'en profitais, je pouvais l'élever* ».

D'autres arguments mettent en relation le choix de la garde maternelle et l'attention à l'activité du conjoint. L'investissement pro-

fessionnel important du mari, qui peut s'absenter de nombreuses heures par jour du domicile familial, incite certaines femmes à suspendre leur propre activité professionnelle, dans l'intérêt à la fois des enfants et du conjoint : « *c'est du gagné pour le père aussi, la tranquillité d'esprit quand il part travailler sans se demander si la nounou va pas le planter dans la journée* » (CU, hôtesse de l'air). Il s'agit donc de faciliter la carrière du conjoint, mais aussi de faciliter sa disponibilité psychique.

Le retrait partiel d'activité relève du même cas de figure. Entre travail à mi-temps et travail à temps complet, Madame U. (CU, institutrice) tâtonne et expérimente différentes formes d'investissement familial et professionnel au fil de

la naissance de ses enfants : « pour le premier enfant, j'ai continué à travailler à temps complet, à la naissance du deuxième, le mi-temps s'est bien entendu imposé, et après, quand je suis tombée enceinte du troisième, j'étais très fatiguée ; enfin, je pense qu'on peut pas tout bien faire, donc s'est imposé un congé parental de six mois, là je me suis arrêtée totalement et puis après je me suis dit : je peux quand même essayer un mi-temps ». Ainsi, la mère modifie et adapte son activité professionnelle en fonction des besoins de sa famille, mais aussi pour faciliter l'investissement professionnel du conjoint : « on n'en a pas discuté, ça allait de soi, mon mari, il ne concevrait pas du tout de travailler à mi-temps ou de travailler moins pour s'occuper de ses enfants, son travail, c'est très important pour lui (...) ça ne pouvait être que moi ». Tout son discours procède d'une naturalisation de cette répartition sexuée et inégalitaire des rôles parentaux. C'est un modèle traditionnel qui prévaut ici, où le père est pourvoyeur de ressources, tourné vers l'extérieur, et où la mère opère à l'intérieur de son foyer.

Les inquiétudes et les représentations de la bonne mère

La disponibilité envers l'enfant s'adosse parfois sur des ressorts plus " inquiets " qui s'appuient sur le souhait d'exclusivité maternelle et l'absence de confiance en autrui. Par exemple, il s'agit de ne pas déléguer la garde et l'éducation de l'enfant, et surtout pas à une assistante maternelle : « c'est moi qui lui donne l'éducation que j'ai choisie, c'est moi qui vois tous ses débuts, ses premiers pas, ses premières paroles, c'est vraiment difficile, je trouve, de confier son enfant comme ça à quelqu'un que l'on ne connaît pas forcément, c'est pas simple » (CR, femme de ménage). La mère juge important de pouvoir accompagner son enfant les premiers temps de sa vie, un temps qui échappe vite. Dans ces conditions, l'investissement professionnel de la mère passe au second plan, car le rapport au travail est vécu sur le mode de la nécessité et bien loin d'un épanouissement personnel. La reprise du travail qui s'annonce prochainement et la difficulté de la séparation sont même évoquées : « toutes les deux il faut se préparer (...) ça me stresse un petit peu (...) elle est tellement agrippée à moi, c'est vrai que ça m'inquiète un peu ». Dans un autre cas, le discours sur la disponibilité est plus radical et même étonnant pour cette autre mère, car son premier enfant avait été chez une assistante maternelle à partir de neuf mois : « on fait des enfants, on les assume, on les élève, on s'occupe d'eux, je fais pas des enfants pour les placer, (...) il faut s'occuper de ses enfants, c'est primordial tout simplement, je dirai que c'est naturel, ça ne me viendrait pas autrement » (CR, vendeuse).

Le repli sur " le maternel " peut aussi être

une conséquence du repli par rapport au monde professionnel, peu gratifiant dans le cas d'un parcours scolaire sans diplôme et sans débouché prometteur. Ainsi, pour Madame R : « vu que j'avais pas de travail fixe, parce que, bon, j'ai travaillé, des petits boulots comme ci comme ça, mais vu que j'avais pas de travail fixe, je suis tombée enceinte du premier, et bon, on s'est pas posé la question, ça s'est fait tout seul en fait, on n'en a pas vraiment discuté (...) moi je les ai faits, je les garde » (CR, sans profession). Et en fin d'entretien, la mère développe une critique en règle des femmes qui font des enfants et les donnent à garder à tout propos : « il y en a qui s'en débarrassent un peu trop facilement, moi je dis, t'as fait un choix de le faire, ben t'assumes, bon c'est bien de sortir, mais t'assumes et il y en a beaucoup qui n'assument pas, c'est dommage ».

Pourtant, d'autres mères tiennent un discours ouvertement critique sur leur situation et vivent péniblement leur rôle de garde parentale : « je suis en recherche d'emploi, donc ça me paraissait évident de le garder (...) la solution actuelle, non ça ne me convient pas, mais je crois que je culpabiliserais si je l'emmenais chez quelqu'un et que je sois à la maison, la journée (...) c'est pas par conviction personnelle que je le garde, même s'il est mignon, pour moi rester à la maison toute la journée, c'est très pénible » (CR, inscrite à l'ANPE). La mère semble attendre que l'enfant entre à l'école maternelle pour reprendre un travail. Elle perçoit aussi la situation de handicap que constitue le cumul de la garde d'un enfant et la recherche d'un emploi, bien que la reprise d'une activité soit revendiquée : « je ne me voyais pas du tout à la maison (...) enfin, pour moi, c'était important de travailler, d'aller à l'extérieur (...) d'avoir une vie à côté ».

La garde parentale peut enfin être associée à des modalités d'accueil complémentaires (crèche, par exemple) qui préservent des temps d'autonomie personnelle pour la mère. Madame X. (CR, agent administratif au chômage) organise ainsi sa disponibilité pour l'enfant à travers le recours successif à différentes formes de congés et de prestations : « j'estime que tout le monde a besoin d'une soupape, donc elle (l'enfant) avait besoin d'être un peu loin de moi, moi, j'avais besoin d'un petit peu de temps pour moi, et puis elle a besoin de se faire des copains, de voir ce que c'est la vie hors d'être avec maman, quoi ». La délégation de la garde de son enfant est aussi la solution de Madame E. (CR, hôteesse d'accueil) : « j'ai choisi de mettre N. à la crèche, ça avait été décidé quand j'étais enceinte parce que je ne voulais pas l'avoir à plein temps (...) je sais très bien que je l'aurais mal vécu ». Mais elle ne valorise pas non plus son activité professionnelle : « quand on fait un travail qui nous intéresse pas, alors là, on a



qu'une envie, c'est de rester à la maison ». En fait, elle tient à valoriser son identité propre, et non une identité construite autour de son seul statut de mère ou de femme servant seulement d'appoint à l'activité professionnelle du mari.

En conclusion

Le discours sur l'évidence des " choix " domine les entretiens. Pour ces mères, la solution de garde par elles-mêmes s'est " imposée ", disent-elles. Mais cette évidence se nourrit à différents arguments, parfois contradictoires de l'une à l'autre, voire chez la même personne. Pour les unes, la référence à leur histoire familiale est invoquée, pour les autres, c'est l'argument de la préservation du travail du conjoint, pour d'autres encore, leur propre disponibilité auprès de l'enfant est une manière de réalisation de soi. Mais les clivages sociaux sont centraux : pour des mères qui ont un travail peu gratifiant et peu rémunéré, les allocations pour mère au foyer sont jugées plus intéressantes que le maintien dans l'emploi. Dès lors, la notion de " choix " masque la diversité des conditions parentales, car les mères ne sont pas à armes égales devant la diversité des modes de garde. Comme l'écrit Dominique Meda (2007, p.27), « que signifie le " choix " lorsque les contraintes matérielles et culturelles qui pèsent sur ces décisions sont aussi fortes ? »

Catherine Bouve et Éric Plaisance, Centre de recherche sur les liens sociaux Université Paris Descartes - CNRS

Photos de Christophe Giraud et de Frédéric Perrin

Bibliographie

- Bouve C., Letrait M., Plaisance E. (oct. 2006), *Déterminants et processus conduisant les parents à recourir à tel ou tel mode d'accueil des enfants de moins de trois ans*, CERLIS, Université René Descartes - Paris 5, rapport pour la DREES.
- Meda D, Périvier H., (2007), *Le deuxième âge de l'émancipation. La société, les femmes et l'emploi*, Paris, Seuil.

« Coup de pouce langage » pour les enfants de grande section de maternelle

Hamadi Ajili



Il s'agit d'une action de prévention de l'échec scolaire qui se déroule pendant le temps périscolaire et en étroite relation avec les parents et les enseignants, dont nous vous présentons une fiche technique.

Cette action trouve sa justification à partir de **deux constats**. D'une part, les enfants qui ne maîtrisent pas correctement la langue orale – système syntaxique très limité et vocabulaire restreint – rencontrent beaucoup de difficultés pour entrer dans la langue écrite. C'est grâce aux interactions langagières avec les adultes que l'enfant apprend le savoir-parler et le savoir communiquer. Cette maîtrise de la langue orale se fait grâce à des stimulations, des essais, des répétitions des succès et des erreurs. Et d'autre part, la maîtrise de la langue orale est une étape fondamentale et indispensable pour accéder à la langue écrite : les enfants de 6 ans qui ont des difficultés langagières et/ou linguistiques à l'oral seront aussi en difficultés dans l'apprentissage de la lecture : de nombreux enfants sont inhibés et ne maîtrisent pas la langue orale.

Les objectifs de l'action

Pour les enfants

- enrichir le vocabulaire,
- favoriser une organisation syntaxique et grammaticale du discours riche et juste,
- rassurer, mettre en confiance et développer les compétences d'expression et de communication,
- faciliter la prise de parole en français, la production de phrases simples, puis de plus en plus élaborées,
- faciliter l'intégration à l'école par une maîtrise des consignes et du langage de description, de réflexion et d'argumentation,
- proposer des bains de langagiers stimulants.

Pour les parents

- favoriser la relation parents/école,

- introduire la culture écrite dans la famille,
- favoriser la communication entre les parents et les enfants,
- impliquer davantage les parents dans la scolarité de leurs enfants.

L'engagement et l'implication des parents dans le projet sont nécessaires. Ils s'engagent ainsi à assister à 2 séances par mois, à donner un goûter à l'enfant, à parler avec lui de ce qui a été fait à l'école et au Coup de Pouce Langage, à rencontrer au moins une fois par semaine l'animateur, à regarder le livre prêté lors de l'atelier, à le lire avec lui et à le restituer 7 jours après, et enfin à regarder avec son enfant la revue à laquelle il est abonné par le club Coup de Pouce.

Par ailleurs, à mi-parcours, les parents sont conviés à faire un premier bilan avec l'enseignant et les animateurs.

L'organisation

Les ateliers langage se déroulent après l'école en petits groupes de 6 à 7 enfants maximum, encadrés par un professionnel. Il est prévu **4 séances par semaine d'une durée de 1 heure**. Cette action se poursuivra jusqu'à la fin de l'année en fonction des besoins de chaque enfant.

Le fonctionnement en petit groupe présente des intérêts divers pour l'acquisition du langage par l'enfant :

- les interactions adulte/enfant et enfant/enfants sont favorisées,
- les situations problèmes sont rendues possibles,
- le travail sur la construction spécifique du langage est facilité par le petit nombre d'enfants.

Le public

L'action est proposée à des enfants de grande section de maternelle, âgés de 5 ans et qui n'ont pas bénéficié d'une stimulation suffisante pour les aider à acquérir un langage structuré, permettant ultérieurement l'apprentissage du « lire – écrire ».

Cette action n'est pas destinée aux enfants qui présentent des pathologies langagières ou comportementales. Elle s'adresse à des enfants qui ont des difficultés à construire une phrase correcte, ou à ceux dont le discours ne respecte pas la logique du raisonnement : il s'agit d'aider l'enfant à donner sens à ce qu'il dit en facilitant la structuration syntaxique de son discours. Il peut s'agir d'enfants qui ne parlent pas à l'école ou qui parlent trop (logorrhée) mais sans structuration du langage.

Elle nécessite l'adhésion des enseignants – le repérage étant effectué par eux – et la prise en charge des enfants dans un club se fera avec l'accord des parents.

Le contenu de la séance

L'animateur propose à chaque enfant des temps de dialogue et d'interactions langagières réguliers et favorise le maximum de possibilités de verbalisation et de structuration de la langue orale. Il s'agit de préparer l'enfant à apprendre à dire et peut être à lire à partir d'une expérience heureuse.

L'animateur proposera aux enfants des situations langagières et des supports variés :

- **Le livre** : s'approprier ou parler d'un livre avant de devenir capable de le lire. Il s'agit de découvrir le contenu du livre, la langue écrite et de développer, à partir du livre, des interactions et les compétences langagières.

gières de l'enfant. Ainsi, à travers la lecture d'un texte, l'enfant accède à la compréhension du sens et peut, le cas échéant, reformuler à son tour, à sa manière, l'histoire que raconte le livre. Les livres sont choisis pour faciliter l'acquisition d'un langage de plus en plus structuré.

– **Autres supports** : tout autre support qui favorise la parole : un objet, une image ou des images séquentielles, des objets à toucher, des jeux...

Le déroulement de la séance

1/ Le goûter avec un temps d'échange, 15 minutes

C'est un moment de calme et d'échange lors duquel les enfants prennent leur goûter. L'animateur parlera avec les enfants de ce qui a été fait durant la journée, afin de faire le lien entre le club et l'école.

2/ Jeu de langage et comptine, 15 minutes

L'animateur et les enfants proposeront un petit jeu, une devinette, une blague... pendant 1 à 2 minutes, puis les enfants reprendront la comptine apprise en classe ou apprendront une comptine selon un répertoire de comptines fourni dans la malle, pendant environ 5 à 8 minutes.

3/ Créer une situation langagière à partir d'un support, 15 à 20 minutes

– Parler autour d'un livre.

L'animateur lit une histoire courte tirée d'un album, les enfants parleront par la suite du livre : l'animateur leur pose des questions, sollicite les enfants en prenant comme support les illustrations de l'album, les enfants inventent une suite, font un résumé, recherchent la page qui vient d'être lue, restituent l'histoire qui vient d'être lue... Il est important que la lecture de l'histoire ne dure pas longtemps car il est plus facile pour les enfants de reformuler une histoire courte.

– Parler avec d'autres supports.

Une image, des images séquentielles, des objets insolites, une marionnette et tout objet qui peut déclencher le désir de parler.

4/ La restitution de ce qui a été fait lors de la séance, 10 minutes

Les enfants reformulent avec leurs mots ce qui a été fait lors de l'activité langagière précédente sous forme de dictée à l'animateur afin de réaliser un petit affichage, à la fin de la séance, de ce qui a été fait, pour les parents.

Après chaque séance, l'animateur notera dans le cahier journal du Club les réussites, ainsi que les tâtonnements de l'enfant afin d'en tenir compte lors de la séance suivante. Il note également les difficultés qu'il a lui-même rencontrées, pour en faire part à l'équipe d'accompagnement. La prise de notes est indispensable, c'est le

seul moyen d'évaluer régulièrement les interactions langagières avec les enfants ainsi que leurs progrès.

Le rôle et le profil du professionnel

Ce sont :

- des enseignants : l'action ne peut avoir lieu que si au moins un enseignant de l'école s'y engage.
- des étudiants avec un niveau bac+2 recrutés par le Service éducation.
- des ATSEM volontaires et motivées sélectionnées par le Service Education en lien avec les enseignants et les directeurs des écoles.

Pour chaque atelier il y a 2 animateurs qui interviennent, chacun 2 soirs par semaine.

Le rôle de l'animateur consiste à :

- Proposer des situations langagières variées et ludiques : jouer, écouter une histoire racontée par l'adulte, décrire des images, dire des comptines apprises en classe... Ces situations, proposées sous forme de jeux, doivent être motivantes. Ainsi, du plaisir d'agir, de jouer, viendra le plaisir de parler. Sollicités et encouragés individuellement et au sein d'un petit groupe, les enfants entreront petit à petit dans la communication avec l'animateur et les autres enfants.
- Observer et contrôler la production langagière de chaque enfant ainsi que son temps de parole. L'animateur a une attitude qui s'apparente à celle d'un parent lettré qui propose à son enfant des reprises, des reformulations à partir des énoncés de l'enfant sur le plan syntaxique dans le but de développer les variantes langagières de l'enfant.
- Effectuer des bilans réguliers. Le bilan des acquis peut se réaliser sous forme de notes prises par l'animateur sur un cahier journal de suivi.
- Échanger régulièrement avec les parents sur les progrès, le vécu, le succès, et les plaisirs des enfants.
- Faire que les enfants soient au centre de la relation animateurs parents.

L'évaluation de l'action

Les acquisitions réalisées par les enfants seront évaluées selon les critères suivants :

1/ Deux questionnaires destinés aux enseignants

- le premier permet de d'évaluer la situation de l'enfant dans le domaine de maîtrise du langage au début et à la fin de l'action et de positionner les enfants suivis par rapport au reste de la classe
- le second questionnaire porte sur les progrès de l'enfant dans les domaines de l'environnement de parler et de la maîtrise de la langue orale.

2/ un questionnaire parents

3/ un questionnaire animateurs

Formation des animateurs

Tous les animateurs bénéficient d'une formation autour du projet « atelier de langage ». Cette formation comprend 4 parties :

- Intervention de G. Chauveau : « définition du concept des ateliers langage », 2h.
- Intervention de G. Chauveau : « la mise en place du langage chez l'enfant », 2h.
- « Comment animer un atelier langage : le livre comme support d'activité langagière », 2h.
- Intervention de 2h d'un autre intervenant.

Bilan intermédiaire de l'action après trois mois de fonctionnement

Le repérage des enfants fragiles a été correctement mené et compris. Toutefois, certains enfants repérés avaient des difficultés de comportement mais, en petit groupe, il est plus facile de gérer ce type de problèmes.

L'inquiétude du début du dispositif laissant craindre un état de fatigue après une longue journée d'activité s'est vraiment dissipée. En effet, l'aspect ludique de l'intervention a permis aux enfants de considérer cette activité comme un moment de plaisir avant tout.

Les parents respectent leurs engagements : ils donnent un goûter à l'enfant, viennent chercher l'enfant et assistent de temps en temps à l'activité.

Le premier bilan de cette action révèle que les enfants sont contents de participer à l'activité. Ils progressent de manière significative et quelquefois spectaculaire.

Les parents remercient les initiateurs et les acteurs du dispositif. Ils saluent la gratuité du dispositif.

Les domaines dans lesquels les enfants ont progressé classés par décroissant sont :

- confiance en soi,
 - fréquence de la prise de parole,
 - richesse du vocabulaire,
 - réinvestissement du langage,
 - installation des structures syntaxiques,
 - écoute développée,
 - respect des autres dans la prise de parole,
 - formulation de phrases complexes.
- Toutes les maîtresses des classes ont noté une amélioration des apprentissages de la langue orale chez les enfants qui bénéficient de cette action.

Hamadi Ajili, Responsable du pôle « action éducative », Ville de Mulhouse et Communauté d'Agglomération Mulhouse Sud-Alsace

Photos de l'école Bressol



LIVRES

La garde des enfants : une histoire de femmes

Françoise Bloch et Monique Buisson
La garde quotidienne des enfants reste une histoire de femmes, fondant le lien intergénérationnel, et s'articule à deux autres logiques : celle de l'argent, constituant une tentative des femmes d'acquiescer leur autonomie économique, celle de l'État et des collectivités territoriales censés être garant de l'égalité des citoyens vis-à-vis de l'accès aux modes de garde.
Ed. L'Harmattan

Les tout-petits ont-ils des préjugés ?

Sous la direction de Christa Preissing et Petra Wagner
À partir d'une étude menée en Allemagne, cet ouvrage présente concrètement les fondements d'une éducation interculturelle et antidiscriminatoire, qui suppose le changement des pratiques pédagogiques, le respect du rôle des parents...
Ed. Erès



De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants

Martine Delfos
En s'appuyant sur les recherches en psychologie du développement et sur son expérience de psychothérapeute, l'auteur dessine le cadre dans lequel les adultes peuvent avoir des conversations avec les enfants, qui mettent en valeur les capacités des interlocuteurs.
Ed. Erès

Eduquer nos enfants à la diversité

Michel Vandebroek
Cet ouvrage donne des arguments et des outils pour construire avec nos enfants un monde où chacun sera accueilli dans son altérité. Il analyse la construction identitaire multiple chez les jeunes enfants, ainsi que l'émergence des préjugés et la formation de l'image de l'autre.
Ed. Erès



Enfants d'ici venus d'ailleurs

Marie-Rose Moro
L'objectif de ce livre est de mettre à la disposition de tous (enseignants, éducateurs, médecins, infirmières, psychiatres, psychologues, etc.) les données de la clinique transculturelle pratiquées par l'auteur et son équipe à l'hôpital d'Avicenne.
Ed. Hachette

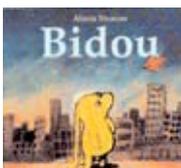
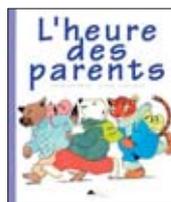
LIVRES POUR ENFANTS

Quand Lulu sera grande

Fred L.
Quand Lulu sera grande, elle rangera sa chambre à sa façon, jouera au foot, soignera les animaux et conduira un camion, même si les grands disent que « c'est que pour les garçons ». À partir de 5 ans.
Ed. Talents Hauts

L'heure des parents

Christian Bruel et Nicole Claveloux
Les parents de la petite Camille deviennent tour à tour des explorateurs, des anti-mondialistes, des agents secrets... ils sont deux hommes, deux femmes, monoparent ou toute une bande... ils sont tout le temps les mêmes ou elle en change pendant les vacances.
Ed. Etre



Bidou

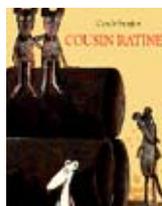
Alexis Deacon
Bidou est perdue. Elle vient d'une autre planète et se sent bien seule chez les Terriens. D'autant plus que la plupart des Terriens sont grands et méchants. Mais il y en a aussi de petits, et ceux-là sont vraiment gentils.
Ed. École des loisirs

Et nous ?

Dorothee de Monfreid
À la naissance de ses petits, Madame Coincoin fut très déçue car elle les trouvait tous plus vilains les uns que les autres. Seul Martin, le plus jeune, lui plaisait ! Ses frères et sœurs, qui devaient se débrouiller sans conseils ni assistance, le prirent en grippe.
Ed. École des loisirs

Cousin Ratinet

Claude Boujon
Ratinet est un rat blanc très propre et très bien élevé quand il arrive chez ses cousins Ratinos, Ratinus et Ratinas qui habitent sur un terrain vague, dans des gros tuyaux ou de vieilles boîtes de conserves. Pas facile d'accepter les différences des autres. Heureusement, dans l'épreuve, certaines différences s'effacent.
Ed. École des loisirs



PUBLICATIONS

Rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous 2007

Donner une chance d'apprendre à tous les stades de la vie, de la prime enfance à l'âge adulte, est une nécessité autour de laquelle s'articulent les objectifs de l'Éducation Pour Tous de l'UNESCO à atteindre d'ici 2015. Ce document est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'équipe du rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements.
http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=43055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



Filles et garçons à l'école maternelle

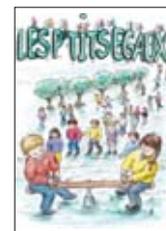
Leïla Acherar
Réalisée durant le premier semestre 2002, l'étude a porté sur l'analyse de la prise en compte des rapports sociaux de sexes à l'école maternelle, à partir des valeurs sociales transmises par les enseignantes au sein de l'espace scolaire via leurs relations à la classe et la nature de leurs interactions verbales avec les élèves.
Ed. DRDFE Languedoc-Roussillon, Académie de Montpellier, CIDF Hérault.
www.droits-femmes-lr.fr/pdf/maternelle.pdf



SITES INTERNET

Les P'tits égaux

Le site propose un répertoire d'activités pour la promotion des rapports égalitaires entre les filles et les garçons âgés de maternelle et de primaire. Cet outil invite les enfants, les parents et les accueillants à réfléchir aux représentations qu'ils se font des femmes et des hommes pour que les filles et les garçons ne soient plus assignés à des rôles dévolus mais puissent choisir librement leur parcours de vie.
<http://www.lespitsegau.org>



Projet « À quoi joues-tu ? »

Le site présente ce projet qui se fixe comme ambition de faire intégrer la déconstruction des stéréotypes et des rôles sociaux sexués dans les programmes de formation aux métiers de la petite enfance comme une question centrale et essentielle dans la construction de l'identité sociale et sexuelle des garçons et des filles (entre 0 et 6 ans).
<http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/>

Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants

Adéla Turin
Malgré les avancées de l'égalité entre hommes et femmes, l'offre culturelle proposée aux enfants dès leur plus jeune âge, qu'il s'agisse de littérature de jeunesse ou de jeux, diffuse et perpétue encore de nos jours les stéréotypes sexistes habituels. Pourquoi ?
Ed. CNDP, article extrait de *Diversité* - septembre 2004
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/66977/66977-10065-12588.pdf>

MANIFESTATION

Conférence européenne du réseau DECET

Du 18 au 20 octobre à Bruxelles
Cette conférence vise à soutenir la construction des fondations dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, en ce qui concerne la diversité, l'inclusion sociale et contre toute forme de discrimination. Cela dans le cadre de l'année européenne de l'égalité des chances pour tous (2007). Inscriptions sur www.decet.org

Les angoisses des bébés et la fonction contenante des équipes

Denis Mellier

Prendre soin d'un bébé suppose une attention à sa vie psychique qui passe par une « fonction contenante » qui concerne ses angoisses et ses anxiétés. Comment développer cette fonction dans les équipes des lieux d'accueil ?

Un lien existe entre la vie « microscopique », très intime d'un bébé et celle « macroscopique » des phénomènes groupaux qui parcourent ces institutions. Comment comprendre les connexions entre ces deux domaines, la contenance des anxiétés d'un bébé et le travail global d'une équipe ?

Une équipe développe une préoccupation psychique vis-à-vis des bébés et des parents accueillis qui exige, pour la comprendre, de nous interroger sur la nature de ce groupe, ses caractéristiques, son organisation, ses alliances, son histoire et son contexte.

C'est dans de telles conditions qu'une équipe assure une certaine « fonction contenante » des angoisses et des anxiétés des personnes accueillies.

Un accent particulier sera mis ici sur ce qui me paraît actuellement un enjeu majeur pour les lieux d'accueil : l'accueil des bébés les plus jeunes.

Cette communication est fondée sur une longue pratique de psychologue clinicien en crèche, de supervision d'équipe d'institutions soignantes et sur un travail de formateur à approche psychanalytique de l'observation du bébé selon Esther Bick.

Le travail psychique de la fonction contenante

Prendre soin d'un bébé passe par des soins maternels que Winnicott a bien décrits (l'art de porter physiquement et psychiquement le bébé, la manière d'être concrètement en contact avec lui, dans les soins du maternage, les propositions d'éveil faites au bébé). On parle d'une

« fonction contenante » de la mère qui correspond à un travail psychique.

Quand les bébés nouveau-nés crient, on a du mal à savoir immédiatement pourquoi ils sont en détresse. Peu à peu les mères apprennent et reconnaissent très bien les pleurs de leur enfant et pourquoi il pleure, mais au début, si le bébé crie, sa mère le prend, le porte, lui parle, mais il pleure toujours... tout vient en même temps se télescoper dans sa tête, les choses conscientes (a-t-il faim, a-t-il trop chaud, besoin d'être changé etc.), d'autres choses inconscientes en association ; tout ceci peut réveiller en elle des paniques et prendre des proportions gigantesques, surtout la nuit.

Quand le bébé a quelque chose qui ne va pas, « le monde ne va pas ». Les perceptions de ce qui vient de lui et de ce qui vient de l'extérieur ne sont pas différenciées, il souffre, « le monde est souffrance ». La mère entreprend alors un travail d'association interne pour s'ajuster aux besoins du bébé. Le travail psychique de la fonction contenante, c'est également de garder en tête l'incertitude. C'est la propre pensée de la mère qui va donner un sens à l'angoisse avec l'interprétation personnelle en lien avec sa propre histoire.

Le bébé dans les bras de sa mère fera alors l'expérience d'être calmé alors qu'il était effrayé, il aura l'expérience de la satiété alors qu'il avait faim. Quand il a fait l'expérience d'être contenu, il peut penser cette expérience. Ce qui n'avait pas de sens pour lui a pris sens via l'appareil psychique maternel.

Le bébé pourra dès lors re-éprouver le plai-

sir par rapport à des plaisirs connotés d'une perception, d'une odeur, d'un contact lié à une personne. Il pourra fantasmer une tétée, sucer son pouce, rêver qu'il tète, cette expérience est devenue psychique. Cette expérience subjective et intersubjective est constituée d'éléments conscients et inconscients transmis par sa mère, par la personne qui le soigne.

La « mère » ici métaphorise le travail psychique réellement créé autour du bébé : il s'agit bien sûr de sa mère, mais aussi du père, du groupe familial qui accueille ce bébé, de la crèche, du lieu d'accueil ou des personnes qui prennent soin de lui.

Il s'agit ainsi de rendre possible, vivante, une expérience qui n'aurait pas de sens autrement.

Le bébé entre famille et lieu d'accueil, comment contenir les angoisses de séparation ?

Bébé est séparé

Chez le bébé, on note entre 3 et 9 mois une nette différence émotionnelle pour exprimer la séparation : à 9 mois l'angoisse est nette, à 3 mois les signes sont plus complexes à décoder.

Une brève vignette illustre la situation de séparation d'un bébé de 9 mois : « *Pierre vient d'arriver, c'est son premier jour à la crèche, en voyant une personne de la crèche s'approcher de lui il se met à pleurer tout en s'accrochant au corsage de sa mère. Quand plus tard sa mère part, il la regarde en pleurs, tendu dans sa direction* ». Le pleur est un signe manifeste du vécu émotionnel du bébé. L'adulte peut lui donner un sens et agir en conséquence.

Regardons ce qui se passe au contraire à 3 mois pour Nicolas : « *Nul pleur au départ de sa mère. Aucune manifestation émotionnelle de chagrin, un sourire même à la vue du premier adulte qui s'adresse à lui. Apparemment il est très calme, mais une personne de la crèche le surprend une fois dans son lit,*

immobile, le regard au plafond. Il reprend contact avec la personne qui le prend. Quand sa mère arrive le soir, il lui sourit dès qu'il l'aperçoit, mais quand elle le prend, il évite son regard et se fixe sur l'auxiliaire ». Être à l'écoute de cette situation et la " contenir ", c'est être attentif à des signes qui peuvent renvoyer à un état de détresse très primitif. La préoccupation maternelle développe une attention à tous ces signes infraverbaux qui ne seraient pas perçus par une personne moins avertie ou trop anxieuse. L'immobilité de Nicolas n'est pas ici l'expression d'une émotion conventionnellement reconnue.

Le problème de Pierre est un problème de " séparation ", il a acquis la différence soi-même et peut héberger une angoisse, un pleur. Pour Nicolas, cette possibilité n'est pas acquise, il est encore dans un problème de " différenciation " d'avec sa mère, il ne peut se " représenter " l'objet absent. Nous sommes ici en présence de deux types d'angoisses.

Repère : deux types de souffrances à contenir

Je distinguerai ainsi deux types d'angoisses : les angoisses comme l'angoisse de séparation, qui passe par l'expression d'une émotion et des angoisses plus primitives, plus difficilement repérables.

1) **Les angoisses proprement dites de séparation** désignent couramment les réactions d'angoisses du nourrisson et du jeune enfant lors de la séparation d'avec sa mère, ses parents ou les personnes familières qu'il aime. Ce sont déjà des émotions que l'enfant éprouve quand il a conscience de la séparation : les comportements perceptibles de pleurs, de protestation, de recherche de la proximité, d'agrippement à la personne qui s'éloigne et de peur de la personne inconnue témoignent déjà de l'existence pour l'enfant d'une figure d'attachement qu'il commence à intérioriser.

2) Au contraire, **les anxiétés primitives** désignent des angoisses de chute sans fin, de ne plus être porté, tenu, des craintes d'effondrement, des terreurs sans nom que le bébé ne peut ressentir sans risque vital. Esther Bick disait que le bébé à la naissance est comme un cosmonaute lâché dans l'espace, sans combinaison... Il s'agit de tensions, de crispations anxieuses, car le bébé n'a pas acquis une confiance suffisante dans une figure d'attachement.

Tout bébé est sujet à de telles anxiétés primitives tant qu'il n'a pas encore intégré des expériences qui lui procurent le sentiment d'une « continuité d'être », tant qu'il n'a pas intériorisé une figure d'attachement suffisamment stable, tant qu'il n'a pas introjecté les fonctions contenantantes de sa mère.

Dans les lieux d'accueil, les enfants qui pleurent ne nous font pas de souci car nous pouvons être présents, les consoler. Il n'en va pas de même pour le registre psychique des anxiétés diffuses où le bébé s'absente de ce qu'il ressent. C'est son corps qui " parlera " malgré lui.

L'équipe, ses caractéristiques, sa fonction

Avant d'envisager la transposition de ce modèle de la " fonction contenantante " à l'équipe, il convient de nous interroger sur la nature de ce groupe et sur ses caractéristiques.

L'équipe est un groupe

Quand des personnes participent à un même groupe, elles mettent en commun et produisent une réalité psychique propre. On dit qu'il y a un " appareillage " des psychés des individus entre eux pour désigner comment chacun " s'embarque " dans le groupe avec les autres et se transforme au contact de ces autres et du groupe. L'appareil psychique groupal se caractérise ainsi par un certain type de pensées groupales, de fantasmes communs et d'instances partiellement partagées.

Comment garder notre propre capacité de penser en groupe, tel est ainsi l'enjeu de tout groupe, et plus spécifiquement du travail en équipe. En effet on croit parfois qu'une équipe est un ensemble d'individus qui pensent tous pareil, qui a exactement les mêmes attitudes, qui " font corps ". C'est vrai jusqu'à un certain point, mais le problème est plus de pouvoir penser ensemble que de penser à l'identique. La particularité de chaque sujet a son importance avec les enfants : telle personne sera très tolérante pour la nourriture et plus en insécurité devant les prouesses acrobatiques, telle autre pourra être plus attentive aux risques liés à l'exploration psychomotrice, telle autre sentira plus facilement " le bébé tendre " sous les apparences du " caïd ", une autre arrivera mieux à se faire respecter, etc. Rassembler tous ces points de vue, tel est pour moi l'enjeu d'une équipe.

L'équipe a des alliances, des pactes, une histoire

L'équipe réunit des sujets dans un ensemble intersubjectif institutionnel. Dans une équipe des choses ne se disent pas, un consensus s'établit sur l'attitude à avoir envers certains partenaires et notamment envers les familles. Des choses, visibles pour un nouveau venu, ne le sont pas pour l'équipe. Des alliances existent entre les personnes, elles maintiennent des liens de cohésion tout en rejetant hors du travail certains aspects affectifs de la vie de l'institution.

Mais ces alliances reposent aussi sur des dénis communs par rapport aux angoisses de l'enfant.

Par exemple, dans le passé, les mères à la crèche devaient laisser leur bébé du jour au lendemain, tout le monde (ou presque) se

rendait compte de la violence de cette séparation, mais collectivement la crèche ne pouvait imaginer de faire autrement. Un certain déni de la souffrance existait au sein de l'équipe, déni partagé avec les parents : si le bébé pleurait, on disait alors que c'était des caprices.

Tout professionnel pour travailler est amené à « fermer les yeux » sur certaines souffrances. Le chirurgien ne doit penser



qu'à l'opération s'il veut la réussir, dans toute équipe des processus identiques ont lieu. De l'hôpital à l'école les parents ont fait les frais de ces " pactes " : ils n'avaient pas de place dans l'institution, on ne pouvait pas penser collectivement que les liens parents enfants devaient être préservés, l'institution se substituait à la famille. Depuis, d'autres alliances ont pris le relais de ces normes relationnelles.

Les défenses institutionnelles sont des attitudes qu'une équipe a consolidées pour ne pas vivre certaines souffrances ou certaines émotions excessives. Pensons au décès d'un enfant, à un suicide, à un échec patent de l'équipe etc., tous ces événements impriment leurs marques sur les individus et peuvent avoir longtemps une influence. Le rappel de ces événements peut faire effraction, traumatisme, pour une équipe,

surtout s'ils n'ont pas été parlés et élaborés en son sein. Plusieurs années après, des peurs subsistent, des répétitions peuvent avoir lieu. Un " deuil groupal " ne s'est pas réalisé, les aspects tus par le passé ont des influences insidieuses sur l'insécurité que vit une équipe dans le présent.

L'équipe a une fonction contenante

L'équipe est en résumé un groupe de travail institué qui repose sur le désir, les émotions et les pensées issues conjointement de ses membres, des bébés, de leurs familles et des influences sociétales. Elle doit développer ainsi sa propre fonction contenante.

L'équipe est un groupe qui devient ainsi le réceptacle de toutes les angoisses et inquiétudes de l'institution. Elle est touchée par les angoisses et les souffrances non dites ressenties par les bébés et les familles avec qui elle travaille. L'équipe est de fait engagée dans une problématique de contenance, ou de négation de ce qui est à contenir.

Pour gérer les inquiétudes des bébés qu'elle accueille, l'équipe doit devenir un " contenant " particulièrement actif pour ces inquiétudes : en aidant ces bébés à développer leurs expériences, en participant à la consolidation des enveloppes groupales.

Mais l'équipe ne peut répondre à tout, avec le risque sous-jacent de crise. La crise résulte d'un envahissement de ce qui ne trouve pas d'issue dans les mécanismes défensifs de contenance institutionnels et groupaux.

L'appareillage psychique que représente une équipe pour ses membres est ainsi plus ou moins dominé par des formes très différentes selon qu'existe ou non un travail psychique sur ces inquiétudes ou éléments bruts à contenir.

Un travail difficile

Difficultés à contenir les enjeux des séparations les plus précoces

Voici trois situations de bébés quasi identiques : même crèche, situation similaire d'accueil, un effort particulier pour assurer le suivi.

1) **Noé** : il est entré à 5 mois, « il va bien », dit-on tout de suite, il nous regarde bien, il sourit. Un mois plus tard, le même tableau est décrit. J'apprends cependant qu'il a, de naissance, un problème cardiaque et qu'il devra vivre avec. La puéricultrice décrit comment la mère était contente de le confier à la crèche. Au début de sa grossesse, elle a perdu son frère. Ses propres parents sont complètement centrés sur lui. Noé aime bien entendre du bruit mais finalement il semble assez hypotonique, s'abandonnant aux situations, rarement dans un état d'éveil d'alerte. Il est convenu de renforcer l'observation.

2) **Enguerrand** : il est entré à 3 mois, " le bébé " comme dit sa mère fait de longues



journées, s'endort dans sa poussette etc. Un mois plus tard, ce sera surtout l'altercation de la mère dont on me parlera. Sa mère a expliqué à une puéricultrice qu'elle a dû passer de 180 à 210 grammes pour son biberon car il avait trop faim. Elle lui donne toutes les 2, 3 heures, la puéricultrice explique qu'à la crèche c'est toutes les 4 heures et que cela se passe bien. Dans le cahier elles notent tous ces changements, qui sont indiqués à ses grands-parents quand ils viennent le chercher. Un jour la mère interpelle la puéricultrice : « *Enguerrand est affamé, vous avez dit à ma mère qu'il attend bien son biberon, moi je vous dis qu'il a très faim !* » La puéricultrice ne perd pas pied, elle explique qu'il a deux comportements différents, que ce n'est pas grave. Suite à cela, dans la réunion on note que la mère n'est plus revenue, mais on s'aperçoit qu'elle a repris le travail et changé ses horaires. Enguerrand a réagi aux différences crèche/maison, notamment par un comportement alimentaire différent. Cela a été discuté, de manière un peu animée, mais sans que le contact avec la mère ne soit fragilisé. Enguerrand est un peu encore "dans sa bulle" mais semble avoir de bons moments d'éveil.

3) **Anissa** : venue à 4 mois. Elle a beaucoup pleuré. Au début elle ne regardait pas la puéricultrice pendant la prise de son biberon, maintenant elle lui tient le doigt. Elle dort toujours peu à la crèche, mais elle fait de longues nuits. Sa semaine est un peu compliquée, plusieurs personnes se relaient pour l'amener ou la chercher. Sa grand-mère la récupère en fin de journée et l'emmène chez elle pour lui donner son repas et son bain avant la venue de la mère. Après discussion il est convenu qu'afin de réduire les changements. Anissa sera ramenée directement chez elle par sa grand-mère. Elle apparaît attentive à son environnement, elle prend les hochets qu'on lui tend et les explore.

Ces trois bébés viennent d'arriver : Noé n'a pas encore "atterri", Enguerrand est encore dans le maintien d'une "bulle protectrice", Anissa commence des mouvements en direction de son environnement. Du point de vue des alliances on pourrait penser qu'il y a plus de points communs entre Noé et les personnes de l'équipe, il y a beaucoup d'échanges entre elles et ces alliances nécessaires se consolident quand on apprend le problème somatique du bébé. Pourtant, paradoxalement il y a peu d'échanges sur la différence entre crèche et maison, Noé est un peu trop décrit comme un bébé toujours souriant, n'est-ce pas pour lui un mode d'être avec les gens, qui lui permet de rester un peu en retrait des relations ? Les deux autres enfants suscitent plus d'échanges et leurs liens avec la crèche sont plus construits.

Difficultés à contenir les comportements agressifs

Dans une crèche il arrive qu'un enfant cristallise sur lui tous les reproches. Sur lui, sur sa famille, convergent toutes les critiques ; tel un paratonnerre il "ramasse" tout le négatif d'un groupe ou d'une équipe. Il y a un divorce entre famille et crèche, un risque de rupture irréversible. Pourtant, si cet enfant part, un autre prendra peu après sa place. La raison principale en est la difficulté pour l'équipe à reconnaître, contenir et transformer des souffrances chez l'enfant. Frédéric, Michael et Jérémie ont tous suscité, de par leurs comportements, des sentiments d'exclusion. Violents avec les autres enfants en les poussant, les mordant ou en lançant des projectiles, ils ont été difficilement contenus par les accueillants. Réprimande, compréhension ou douceur, ils semblent inatteignables, ils répètent malgré eux ces agressions, mettant le personnel sur le "qui-vive". Les contacts avec les parents, plus particulièrement la mère, sont difficiles : « *ça ne passe pas* » il y a un défaut d'empathie à leur égard et ils sont l'objet de critiques acerbes : « *sa mère ne s'occupe pas de lui, elle le laisse à la crèche quand elle ne travaille pas, il fait de longues journées, c'est le premier arrivé, le dernier parti, après le week-end, c'est l'horreur* » etc. Un discours accusateur se développe contre eux, qui s'appuie certes sur des éléments de réalité, mais sans discussions avec les parents. En fait il y a souvent très peu de relations avec eux, l'évitement domine. Ces trois enfants ont eu des difficultés pour jouer, leur violence était une tentative maladroite pour établir une communication, elle a été différemment supportée et psychiquement contenue à un moment par l'équipe d'accueil.

Structuration du travail et enjeux de société

Quatre facteurs ont actuellement une incidence sur la qualité de l'accueil : le développement d'une réelle professionnalisation des équipes malgré la persistance de séparations très précoces en France, l'emprise gestionnaire sur la qualité de l'accueil et sur l'attribution de nouvelles missions ainsi que l'émergence d'une nouvelle fonction de l'accueil.

– La fonction contenante des équipes s'est d'autant plus développée ces dernières années que les équipes peuvent s'appuyer sur des dispositifs variés pour assurer leurs tâches : réunion régulière d'organisation, réunion d'analyse des pratiques avec un psychologue, temps d'observation des bébés avec discussion, travail avec les parents, concertation avec les autres services. – La durée très courte du congé maternité maintient une situation difficile : chacun sait qu'un bébé n'est pas prêt à se séparer à 2 mois et demi, 3 mois. Pourquoi persévère-t-on dans cette voie ? Le coût est pourtant

énorme. Quand un nouveau-né arrive à la crèche, le travail des professionnels est décuplé pour faire face à ses besoins, les parents ne sont pas prêts à le confier...

– Comme ailleurs, on assiste ici à une tendance à la "désinstitutionnalisation" (Dubet) dans le même temps où s'affirme une nouvelle conception plus "technocratique" de gestion sociale. La PSU (prestation de service unique) institue un paiement de l'accueil sur une base horaire. La logique gestionnaire fonctionne sur des critères qui font fi du temps nécessaire d'adaptation de l'enfant, de la durée minimale de séjour dans un lieu, des rythmes nécessaires propres au groupe d'accueil, etc.

– Enfin, les lieux d'accueil sont de plus en plus utilisés, d'une manière implicite, comme une alternative au placement, grâce à la professionnalisation réussie de ces lieux. Traversés de plein fouet par la précarité, ils accueillent de plus en plus d'enfants issus de familles en difficulté, or la crèche ne peut garantir à elle seule un environnement stable pour l'enfant dans son milieu familial. Ainsi à l'heure actuelle, la relation parents-professionnels est souvent évoquée en terme de « soutien à la parentalité ». Cette "fonction soignante" du lieu d'accueil n'est pas toujours reconnue, elle impliquerait d'autres moyens pour faire face à une telle mission.

La fonction contenante est une notion complexe. Son intérêt réside dans son application différenciée tant au niveau de la vie psychique d'un bébé que des groupes et institutions qui l'accueillent.

Denis Mellier, Psychologue clinicien, psychothérapeute, Maître de conférences, Habilité à diriger des recherches, Centre de recherche en psychopathologie et psychologie clinique (CRPPC) à l'Université Lumière-Lyon 2, formateur à l'observation du bébé selon E. Bick, membre de la Société Française de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe. Il est l'auteur de plusieurs livres sur les bébés notamment *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés* (Erès, 2002) et *les bébés en détresse* (PUF, 2005).

Illustration de Pascale Mugnier

Les jeunes enfants et la crèche : une histoire

Alain Contrepois

L'auteur retrace l'histoire des crèches à partir des archives découvertes dans les greniers de la Crèche laïque du quartier Saint-Fargeau, autrefois habité par des familles ouvrières. Les nourrissons dont les mères travaillent dans les fabriques alentour sont alors " gardés " dans cette " crèche collective " inaugurée en 1888.

« Dès que le cordon est tombé, il faut prendre l'habitude de présenter l'enfant sur le vase de nuit pour le faire uriner ou aller à la selle. Avec un peu de patience et de persévérance, on ne saurait croire combien il est facile d'accoutumer le petit être à la propreté ».

De quelle époque cette recommandation de la Faculté date-t-elle ? La réponse nous est rappelée dans le livre qu'Alain Contrepois consacre à l'histoire des crèches en France. C'est en 1922 qu'est donné ce sage conseil par le docteur Genest...

L'enfance est un objet difficile pour l'historien et, plus encore, la petite enfance qui concerne un temps bref de la vie des hommes, temps confiné de longs siècles durant dans l'espace opaque de la vie des familles. Il faut savoir gré à Alain Contrepois de s'être intéressé à l'évolution des pratiques professionnelles et des idées qui touchent aux institutions créées à l'intention de cet âge de la vie, c'est-à-dire la création des premières crèches qui remontent au milieu du 19^e siècle. Mais il faut surtout le remercier de porter un regard si neuf sur les réalités concrètes de la vie des bébés durant le vingtième siècle.

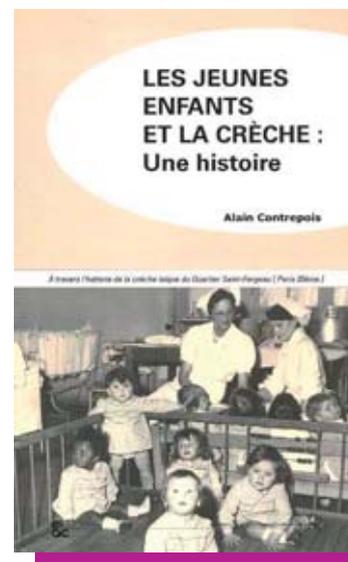
L'occasion lui en a été donnée grâce au dépouillement des archives d'une institution dévolue à la petite enfance : la crèche laïque de Saint-Fargeau, un quartier populaire du 20^e arrondissement de Paris. Le lieu a son importance car l'existence de cette crèche résulte d'une bataille politique qui a fait rage autour du contrôle de l'enfance. Jusqu'à ce mouvement de laïcisation des institutions, les crèches n'accueillaient que les enfants catholiques baptisés dont les parents étaient mariés et de bonne moralité. L'arrivée de républicains dans les instances politiques parisiennes (le premier président de l'association de la crèche de Saint-Fargeau est le maire radical du 20^e arrondissement) fortifie le mouvement coopératif issu de la lutte des Communistes en 1871. Et les mères seules ou céliba-

taires peuvent enfin faire garder leur enfant pendant le temps de leur travail.

Le 20^e est un des arrondissements les plus pauvres de la capitale. La tuberculose sévit ainsi que bien d'autres maladies infectieuses. Ce qui explique l'obsession médicale et hygiéniste justifiant les pratiques en vigueur dans la puériculture d'alors. On comprend mieux cette préoccupation quand on voit qu'en 1900 la mortalité infantile en France était de 15% ; elle est tombée en 1998 à 0,46%. Quand les mères amènent leur enfant à la crèche, celui-ci est déshabillé et on lui met les « habits de crèche ». Ces précautions et d'autres, comme l'interdiction absolue d'entrer à l'intérieur du lieu occupé par les enfants, n'empêchent en rien les épidémies de maladies contagieuses, qui obligent à la fermeture de la crèche des semaines durant. Alain Contrepois rappelle opportunément le lien entre la diminution des contagions et l'intérêt porté à autre chose que la santé physique de l'enfant.

Mais on reste tout de même stupéfait d'apprendre que c'est dans le procès-verbal du 10 avril 1978 qu'apparaît pour la première fois la mention d'une commande de jouets ! C'est dire la lenteur de la pénétration des idées issues de la psychologie et de la pédagogie dans les milieux de la petite enfance. Le livre d'Alain Contrepois fourmille de détails surprenants qui nous invitent à entrer dans le quotidien de la vie de ces endroits où penser au nécessaire et à l'indispensable (nourrir, vêtir, préserver du froid les enfants) constituait le tout des préoccupations développées par les professionnels. Il est rappelé à juste titre que l'idéologie concernant le petit enfant faisait plutôt de lui " tube digestif " qu'une personne avec des besoins affectifs et psychomoteurs. L'auteur montre en même temps combien ces idées coïncidaient avec les réalités médico-sociales du temps.

L'enquête concernant l'histoire de la crèche de Saint-Fargeau donne l'occasion



d'un rappel des conditions sociales, administratives, médicales et pédagogiques dans lesquelles s'inscrivaient les pratiques liées à l'accueil des tout jeunes enfants. Ce qui nous vaut, du même coup, un résumé vif et concis des principales avancées de la psychologie au cours du 20^e siècle, ainsi qu'une connaissance plus fine de l'histoire des personnels spécialisés : depuis la première appellation de " berceuses " pour les femmes sans formation qui s'occupent des bébés dans les rares crèches autour de 1850 (« femmes choisies parmi les mères pauvres de l'arrondissement » ayant élevé plusieurs enfants (les leurs ou d'autres) jusqu'au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants créé en 1973, l'avancée de la professionnalisation des métiers de la puériculture est décrite avec, en arrière plan, le mouvement intellectuel qui a transformé la vision de l'enfance.

Il est heureux qu'Alain Contrepois ait eu accès à ces précieuses sources documentaires que sont les archives de la crèche Saint-Fargeau pour nous restituer le tableau vivant d'un établissement dans son contexte historique. Et l'on se prend à espérer que beaucoup d'autres institutions prendront conscience du trésor que constituent leurs archives pour nous permettre d'accéder à la compréhension de la vie passée des hommes et d'interroger nos pratiques actuelles.

Alain Contrepois, *Les jeunes enfants et la crèche : une histoire. A travers l'histoire de la crèche laïque du Quartier Saint-Fargeau (Paris 20^{ème})*, Ed. des Archives Contemporaines, 2006.

Note de lecture de Françoise Galichet, formatrice

ATFALE¹ ou 20 ans d'engagement dans le préscolaire marocain

Brigitte El Andaloussi

Fondée en 1986 grâce au soutien de la Fondation Bernard van Leer, son équipe se compose d'enseignants chercheurs de la faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat et de praticiens².

Dès sa création, elle entame une recherche-action visant à introduire des innovations pédagogiques dans les jardins d'enfants du ministère de la Jeunesse et des Sports. Dans les années quatre-vingt, les jardins d'enfants se limitant à reproduire un Cours Préparatoire "simplifié" ou à faire du gardiennage, il apparaît rapidement que le concept "préscolaire" est à construire.

L'équipe ATFALE comprend qu'il ne convient pas d'aller chercher à l'étranger un modèle à plaquer sur le système marocain. Différents modes de formation sur le tas sont ainsi expérimentés avec les jardinières d'enfants et leurs responsables régionales. Le modèle³ retenu consiste à alterner des moments de formation intensive et des moments de retour sur le terrain avec la mise en œuvre de projets innovants. Cette alternance se répète trois fois au cours d'une année scolaire.

Ce premier chantier ne sera pas facile à piloter car le sort de la petite enfance ne suscite pas grand intérêt au cours de ces années. Tout est à mener de front. Créer. Expérimenter. Construire. Inlassablement convaincre toute la pyramide, du ministère aux gens du terrain. Ce projet permet toutefois à l'équipe de se familiariser avec les

institutions préscolaires et de faire des propositions pédagogiques peu coûteuses qui s'inscrivent dans la réalité culturelle du pays. Il en naîtra les premières esquisses d'une vision pédagogique pour le préscolaire qui donnera lieu à la réalisation d'un guide pédagogique.

La lente rénovation d'un système

Forte de cette 1^{ère} expérience, l'équipe ATFALE est sollicitée en 1990 par le ministre de l'Éducation Nationale pour rénover les *Kouttabs* préscolaires placés sous sa tutelle pédagogique. Ces structures accueillent l'immense majorité des enfants préscolarisés (soit environ 95%⁴).

L'équipe découvre alors la situation du préscolaire dans les quartiers périurbains : surpopulation, enfants entassés derrière des pupitres, manque d'hygiène, apprentissages forcés...

En partenariat avec une équipe du ministère de l'Éducation Nationale, elle élabore un programme des actions à mener durant les quatre années qui suivront : formation des éducateurs et des conseillers pédagogiques, mise en place de *Kouttabs*⁵ pilotes et suivi sur le terrain.

De nouvelles pratiques éducatives sont introduites : le jeu, le travail en petits groupes,

l'utilisation des contes populaires, l'aménagement de l'espace "classe".

L'ingénierie pédagogique est en plein essor. L'équipe recherche la meilleure façon de produire et multiplier des jeux éducatifs solides et à moindre coût. Elle bénéficie d'une grande liberté d'expérimentation.

Des centres de ressources dédiés au préscolaire sont créés afin de permettre des rencontres pédagogiques et la formation locale des éducateurs.

La proximité du travail entre les deux équipes permet d'exercer un plaidoyer permanent sur l'importance du préscolaire et sur les pratiques que l'on devrait y développer. Pour le renforcer ATFALE organise des manifestations internationales⁶ auxquelles décideurs et praticiens sont conviés.

Après avoir commandité une évaluation⁷ des quatre années de travail menées dans les *Kouttabs*, le ministère décide de généraliser les acquis du projet sur l'ensemble du territoire.

Dans les années quatre-vingt-quinze, ATFALE est sollicitée pour proposer des cycles de formations pour les établissements préscolaires privés⁸. La pauvreté pédagogique de ceux-ci n'a rien à envier au secteur public. Mais ce secteur est le pre-



mier au Maroc à comprendre que, pour améliorer la qualité pédagogique, deux facteurs sont incontournables : la formation et le salaire correct des éducatrices. En quelques années, il s'organise et offre aux enfants une démarche plus structurée.

ATFALE voit en ces établissements l'occasion de constituer un "vivier" qui pourrait servir de lieu de stage efficient dans la perspective de la mise en place d'une formation initiale au Maroc⁹.

ATFALE constitue parallèlement un Groupe Petite Enfance qui réunit des chefs d'établissements de différentes villes du Maroc désireux d'améliorer la qualité de leurs établissements. Une activité qui a toujours cours aujourd'hui.

À la fin du millénaire, ATFALE oriente ses actions vers le monde rural. Le préscolaire y est inexistant, seules des écoles coraniques accueillent les petits garçons. Sa tâche : aider à la mise en place des premières classes préscolaires communautaires¹⁰.

Un nouveau défi est à relever. Quelles pratiques éducatives proposer lorsqu'il n'existe pas le moindre bout de carton, le moindre objet de récupération, lorsque la végétation fait place à un désert de pierres ? L'idée de créer une valise pédagogique qui regrouperait les éléments de base permettant à l'éducateur rural de pouvoir animer des activités va naître.

La création d'une charte nationale

En collaboration avec le ministère de l'Éducation Nationale¹¹ ATFALE travaille à l'élaboration d'une Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Adoptée fin 1999, elle décrit les finalités du système éducatif, du préscolaire à l'université. L'éducation préscolaire fait officiellement son entrée dans le cursus scolaire, mais continue à relever du secteur privé. Sa généralisation s'est effectuée en 2004. Face à ce défi, le ministère encourage toutes les institutions et la société civile à participer à cet effort de développement.

Des études sont commanditées pour mieux comprendre les enjeux et la situation du préscolaire, et faire des propositions visant à son développement. ATFALE est chaque fois sollicitée¹².

Des mesures législatives sont prises pour définir les normes architecturales et les nouvelles conditions d'ouverture des structures préscolaires. Dans les zones défavorisées, le ministère décide de lancer une opération d'ouverture de classes préscolaires intégrées à l'école primaire. Lorsqu'une classe est inoccupée, elle peut être mise au service d'une association chargée de la gestion du secteur préscolaire.

Le ministère se lance également dans une politique de décentralisation avec la création de 16 académies. ATFALE centre dé-

sormais ses efforts sur la formation de formateurs.¹³

L'élaboration d'un outil

ATFALE a développé une vision du préscolaire qu'elle a matérialisée dans la réalisation d'une valise pédagogique¹⁴ intitulée « Collection ATFALE pour le préscolaire ». Cette valise, validée par le ministère de l'Éducation nationale, est en cours d'impression. Elle est distribuée gratuitement¹⁵ aux formateurs et aux éducateurs, au fur et à mesure de sa parution. ATFALE vise, à travers cette collection, à contribuer à la définition d'un curriculum pour le préscolaire respectueux de l'enfant et à la mise en place d'un référentiel pour la formation initiale des éducateurs du préscolaire.

Le préscolaire au Maroc est encore un vaste chantier

La généralisation du préscolaire pour l'enfance défavorisée n'est toujours pas atteinte et son mode de financement reste la question centrale. La faiblesse de la rémunération des éducateurs dans les secteurs préscolaires défavorisés empêche ceux-ci de s'installer dans la profession. Ce qui constitue un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité du secteur.

L'histoire du préscolaire et d'ATFALE se croise et se poursuit !

Rendons hommage à la Fondation Bernard Van Leer qui l'accompagne dans cette incroyablement aventure et qui permet le développement de la petite enfance au Maroc !

Brigitte El Andaloussi, Equipe ATFALE

Photos de ATFALE

Il en naîtra les premières esquisses d'une vision pédagogique pour le préscolaire

Notes

1 ATFALE (Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance) est une organisation non gouvernementale marocaine qui œuvre pour le développement de l'éducation préscolaire.

2 Ce groupe a été fondé par Pr. Khaled El Andaloussi qui en a la direction. Il a théorisé le travail d'ATFALE dans un livre intitulé *Recherches-Actions : sciences développement démocratie*, Publisud, Paris 2000.

3 Ce processus de formation est encore utilisé aujourd'hui.



4 Annuaire statistique du Maroc, 1990.

5 les Koultabs sont les structures traditionnelles d'accueil de la petite enfance.

6 1992, *Colloque maghrébin sur l'éducation préscolaire : théories et pratiques*.

1994, *Journées internationales audiovisuelles sur l'éducation préscolaire*.

1997, *Colloque international sur l'éducation pré-scolaire : Problématiques et perspectives*.

7 Faiq M., Étude évaluative de la phase de diffusion du projet Koranic-Preschools, 1996

8 À la demande des Instituts Français de Rabat, Casablanca, Meknes, Tanger et Marrakech.

9 Notre première expérience de formation initiale à la Faculté nous ayant appris que ces lieux de stage faisaient cruellement défaut.

10 Ces projets ont eu lieu dans le nord (région de Chefchaouen) et dans le sud marocain (Région d'Errachidia et de Ouerzazate). Ils ont été respectivement rendus possibles grâce au soutien de l'UNICEF et de l'USAID.

11 ATFALE est associée à ce travail pour le secteur préscolaire.

12 Faiq M. et Chadati B., *L'enseignement préscolaire : état des lieux et propositions*, COSEF/MENU, 2003.

El Andaloussi K., *Développement de l'éducation préscolaire : réalités et perspectives*, RDH50, 2006

13 Ce projet concerne quatre académies et est soutenu par le MEN, l'UNICEF, l'APEF/Coopération franco-marocaine et l'Agence de Développement Social.

14 Cette valise est composée de 30 éléments : 17 guides pédagogiques, 3 albums pour enfant, 1 imagier, 2 fichiers d'activités, 2 CD de comptines et chansons, un ensemble de posters et 4 jeux éducatifs. La plupart de ces documents sont bilingues (arabe-français) et certains trilingues (arabe-français-amazigh).

15 Sans le soutien de l'UNICEF, l'APEF/Ambassade de France au Maroc, la Fondation Bernard Van Leer, l'Agence de Développement Social, l'IPEC (Programme international pour l'abolition du travail des enfants), il ne nous serait pas possible de la distribuer gratuitement.



Mères SDF élevant seules leurs enfants : qui sont-elles ?

Hanna Kubicka

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, j'ai cherché à mieux connaître les aspects socio-éducatifs du phénomène de manque de domicile fixe des mères élevant seules leurs enfants.

J'ai adopté l'hypothèse que les mères sans domicile fixe se trouvent dans une situation d'exclusion sociale (à cause du manque de logement, de travail, des liens sociaux) résultant des perturbations du processus socio-éducatif. L'exclusion sociale est l'effet d'une situation itérative de perte de liens familiaux, scolaires, professionnels, culturels (voir J.P. Pinel). Elle peut être appréhendée en tant que processus psychosocial s'appuyant sur le retrait progressif de l'individu de différents domaines de la vie sociale.

L'analyse des aspects socio-éducatifs du phénomène de manque de domicile fixe des mères seules est effectuée à travers la caractéristique des rôles sociaux types remplis par ces femmes : fille, sœur, élève, travailleuse, mère, sans domicile.

En analysant les événements de la vie de ces femmes, par rapport aux rôles sociaux, j'ai voulu établir une monographie du problème des personnes sans domicile fixe, sans pour autant formuler des constatations générales sur toute la population des femmes sans domicile fixe. Mon objectif était de montrer dans quelle mesure les processus de socialisation et d'éducation vécus par ces femmes ont pu perturber leur insertion sociale.

Pour atteindre cet objectif, j'ai utilisé une approche qualitative par l'étude des biographies individuelles des mères solitaires séjournant avec leurs enfants dans des institutions socio-éducatives pour des personnes sans domicile fixe. J'ai également mené une étude dans le milieu des travailleurs en institution pour SDF afin d'identifier dans quelle mesure les institutions socio-éducatives aidaient les mères à résoudre leurs problèmes liés à la situation d'exclusion sociale. La réponse à ces questions, je l'ai recherchée dans le domaine des représentations sociales.

La technique la plus appropriée consistait en une enquête réalisée dans le milieu concerné, et complétée par des tech-

niques auxiliaires telles que l'observation, l'analyse de documents, les techniques de projection.

L'échantillon de recherche était représentatif et choisi en fonction de l'objectif de l'étude : toutes les femmes sont des mères qui, avec leurs enfants, ont séjourné dans des refuges pour personnes sans domicile fixe. Au total, j'ai recueilli des données auprès

de 60 mères seules et 9 travailleurs de foyers pour SDF. Par ailleurs, j'ai réalisé 35 interviews avec leurs enfants. L'étude a été menée dans 3 refuges de la ville de Lodz : la Maison de la Mère Seule, le Foyer Municipal pour Femmes sans Domicile Fixe, le Foyer Frère Albert pour les Femmes sans Domicile Fixe et leurs Enfants.

L'étude de ce problème complexe n'a été



possible qu'en adoptant la perspective des personnes directement concernées, dans des contacts directs avec ces femmes. J'ai visité ces institutions 2 à 3 fois par semaine, une visite pouvant durer jusqu'à 5 heures. Nos entretiens n'ont pas concerné le seul phénomène étudié. J'ai abordé avec ces femmes les problèmes de la vie quotidienne dans l'institution, ces femmes me demandant, par exemple, de l'aide pour rédiger une requête, remplir des documents officiels, ou bien des conseils au sujet des difficultés éducatives rencontrées avec leurs enfants. Il semble que, dans la plupart des cas, on a su créer une ambiance favorable à un échange ouvert et franc.

Dans l'un des foyers, j'ai fini par être considérée comme une habituée et on m'a invitée aux repas et aux manifestations importantes pour l'institution et pour les mères hébergées. Un sentiment particulièrement fort a accompagné mes contacts avec les enfants hébergés avec leur mère dans ces refuges. Ces contacts étaient certainement dus aux activités que j'organisais pour les enfants pendant leurs congés scolaires. Les relations avec les femmes interrogées dépassaient souvent les cadres chercheur/personne interrogée. Je suis entièrement consciente du fait que ce type de relations a pu rendre difficile une étude objective du problème. Je suis pourtant d'avis que, grâce à la qualité des contacts, j'ai réussi à découvrir la complexité et l'authenticité des problèmes étudiés.

Qui sont ces femmes ?

Voici quelques remarques résultant de cette recherche :

Le niveau de formation des femmes étudiées parle en leur faveur et reste en opposition avec la thèse que ce phénomène concerne exclusivement des personnes ayant un niveau faible de formation. La plupart des sondées ont, au moins, une formation professionnelle acquise soit en école professionnelle, soit en lycée technique (74,6%). Seules 20,1% d'entre elles ont une formation générale, primaire. Peu nombreuses sont celles qui possèdent un diplôme d'études supérieures (5,3%).

Près de la moitié des ces femmes ont été élevées dans des familles monoparentales – il paraît donc pertinent de parler, dans leur cas, d'un mécanisme de reproduction de modèles de comportements familiaux.

La plupart des femmes ont été en échec dans leur cursus scolaire et dans leurs rôles sociaux lors de leur enfance (ambiance défavorable dans la famille, causée par des pathologies telles que l'alcoolisme des pères, mères ou parents, sentiment de solitude dans la famille et parmi d'autres enfants).

La plupart des sondées n'ont pas été préparées à leur rôle d'épouse et de mère ; elles se sont mariées parce qu'elles étaient

enceintes ou avaient déjà un enfant.

Elles ont quitté la maison familiale pour différentes raisons ; pourtant toutes ces femmes savaient qu'elles pouvaient compter sur une aide institutionnelle.

Les femmes se sentent perdues, elles ont rompu toute relation avec leur famille, avec leurs amis ou connaissances et les personnes vivant en dehors de l'institution. Elles n'ont de contact qu'avec d'autres personnes sans abri. Elles éprouvent de l'apathie, du désespoir, elles ont le sentiment de ne pouvoir rien faire ni rien changer. L'analyse des énoncés des travailleurs montre que l'institution renforce encore la tendance des usagères à rester passives et à ne rien faire.

Les mères sondées limitent leurs contacts sociaux aux contacts avec les personnes de l'institution qui, dans l'opinion générale, stigmatise ses usagers (comme c'est aussi le cas pour la Croix Rouge, ou les services sociaux).

L'étude des biographies individuelles des mères solitaires m'a permis de discerner deux mécanismes menant à cette situation de sans domicile fixe :

- dans le premier cas, les mères sondées considéraient leur situation de vie comme le résultat d'une convergence de facteurs extérieurs sur lesquels elles n'avaient pas d'influence. Elles se croyaient victimes d'un mauvais sort ou de la situation socio-économique du pays, donc de facteurs, ne relevant pas de leur responsabilité ;
- dans le deuxième cas, les femmes étaient persuadées qu'elles-mêmes étaient à l'origine de leur situation actuelle, que cette situation est la conséquence de leur passé et qu'elles en sont responsables.



Pour conclure, je dirais qu'en analysant les événements de la vie de ces femmes, j'ai voulu établir une monographie du problème des personnes sans domicile fixe, mais, je ne prétends pas formuler des constatations générales sur toute la population des femmes sans domicile fixe. Il faut aussi souligner que les relations avec les femmes interrogées dépassaient souvent le cadre chercheur/personne interviewée. Je suis bien entendu entièrement consciente du fait que ce type de relations a pu rendre difficile une étude objective du problème. Je reste pourtant d'avis que grâce à la qualité des contacts, j'ai réussi à découvrir la complexité et l'authenticité des problèmes étudiés.

Hanna Kubicka, Chaire de Pédagogie Sociale, Université de Lodz

Traduction de Grazyna Karbowska

Docteur en sciences humaines et spécialiste de pédagogie sociale à l'Université de Lodz, Hanna Kubicka s'intéresse aux problèmes de l'exclusion sociale due à différents facteurs (manque de logement, de travail, de liens sociaux, facteurs culturels). Ses recherches portent sur les aspects socio-éducatifs du phénomène de manque de domicile fixe des mères élevant seules leurs enfants ; actuellement, elle étudie les migrations de travail et leurs conséquences pour la famille dont la structure est temporairement perturbée.

En 2006, elle a participé au séminaire de Bordeaux clôturant la réalisation du projet de recherche sur « L'insertion sociale par la prise en charge des personnes en difficulté : identification et étude comparative des publics en difficulté en voie de réinsertion par l'emploi dans les secteurs éducatif, sanitaire et social » et, en 2007, au colloque international francophone de Lyon intitulé « Au-delà de la crise... de la déconstruction à la création de nouveaux liens dans la famille ».

L'accueil de la petite enfance à Nantes

Nadia Hamnache

Depuis 1990, grâce aux 4 contrats enfance successifs signés entre la Ville de Nantes et la CAF, les deux partenaires se sont donné pour mission l'augmentation et la diversification de l'offre des structures d'accueil.

L'objectif pour la Ville étant de permettre à chaque famille nantaise de concilier vie familiale, sociale et professionnelle avec une offre de service adaptée aux besoins, de respecter le choix des familles concernant le mode d'accueil de leur enfant grâce à une offre diversifiée et d'aider particulièrement les familles en difficultés.



Une offre diversifiée

La généralisation du multi accueil

À l'occasion du 4^e contrat enfance (2003/2006), la Ville de Nantes a généralisé la transformation des établissements de type crèche et crèche familiale ou halte garderie en établissements multi accueil. Depuis le 1^{er} septembre 2006, la totalité des équipements municipaux d'accueil de la petite enfance fonctionnent en multi accueil, ce qui a généré environ 2040 heures d'accueil hebdomadaire supplémentaires, soit l'équivalent de 45 places. La fréquentation est proposée, soit en « libre service horaire », soit sur contrat (de 15

jours à 1 an) et des volumes horaires sont négociés avec la famille (de quelques heures par an jusqu'à 52 semaines à temps plein). La contractualisation a remporté un vif succès auprès des familles nantaises, notamment dans les quartiers d'habitat social.

Une réponse aux demandes atypiques

En restructurant l'offre des services existants avec la généralisation du multi accueil, la Ville de Nantes avait pour ambition de mieux répondre aux besoins des familles, de mieux prendre en compte toutes les formes de temps partiel, de besoins occasionnels ou intermittents, ou encore d'horaires élargis.

C'est dans ce cadre que la Ville a choisi de soutenir l'association ADT 44 (association d'aide à domicile pour tous) qui développe un nouveau service : « la garde d'enfants à domicile en horaires décalés » pour les parents qui démarrent un emploi ou une formation, et dont les horaires de travail ou de formation sont décalés (tôt le matin et/ou tard le soir). Une professionnelle de l'ADT vient s'occuper à domicile de leur enfant de moins de 3 ans, quelle que soit l'heure d'intervention (avant 7 heures et/ou après 19 heures), en semaine et/ou le week-end. Ainsi, ce service permet de pallier les problèmes d'organisation de garde de l'enfant, qui risqueraient de nuire au parcours professionnel du ou des parents. Le service est disponible sur Nantes au tarif de 1 à 1,50 € de l'heure et s'adresse exclusivement aux parents en situation difficile (monoparentale, revenus modestes, situation de crise...).

Dans le même esprit, un certain nombre de places d'accueil d'urgence ont été créées dans les établissements multi accueil municipaux pour répondre aux besoins de reprise d'activité ou de formation des familles en situation difficile.

Crèches multilingues

Il existe à Nantes trois établissements multi accueil bilingues, deux en anglais et un en allemand. Aux côtés des puéricultrices ou éducatrices, évoluent des professionnels anglophones ou germanophones qui s'expriment uniquement dans leur langue maternelle. On y joue, on y mange, on y babille en français, mais aussi, selon le cas, en anglais ou allemand. Cela fonctionne un peu comme dans une famille bilingue dans laquelle la maman parle une langue et le papa une autre. L'enfant y évolue sans souci et son oreille se développe beaucoup plus que celle d'un bébé confronté toujours aux mêmes sons.



L'accueil des enfants malades ou handicapés

La Ville de Nantes a reconfiguré sa politique d'accueil des enfants handicapés ou malades, aussi bien en matière de scolarisation jusqu'au CM₂, qu'en matière d'accueil des tout petits.

Sur ce dernier point, un plan d'action a été validé en 2005 et est actuellement mis en œuvre par les services municipaux et partenaires associatifs ou institutionnels (formations communes, accompagnement professionnel, restructuration des locaux, actions passerelles, etc.).

À ce jour, 80% des équipements d'accueil collectif 0-6 ans, municipaux ou non, participent à ce plan d'action et disposent de places d'accueil d'enfants handicapés.

L'accompagnement de l'accueil individuel

En parallèle de l'accueil collectif, la Ville de Nantes a poursuivi son effort pour favoriser l'accueil individuel avec les RAM (Relais Assistantes Maternelles), un dispositif municipal qui permet de mettre en relation les parents et les assistantes maternelles indépendantes, et de tenir à jour les places disponibles. Il existe 6 RAM qui desservent les grands secteurs de la ville : nord, ouest, centre, sud, Doulon-Bottière et Nantes-Erdre.

Les RAM sont animés par des professionnels de la petite enfance. Ils aident les parents dans leur recherche, dans les démarches administratives à faire en tant qu'employeurs, et conseillent sur la manière de préparer l'accueil de l'enfant dans les meilleures conditions. Les RAM informent



également les assistantes maternelles sur leur statut (droits et devoirs, salaires, contrats, congés...) et les formations qui peuvent valoriser leur profession.

Prestation de service unique

Pour rendre l'offre de services accessible à toutes les familles et notamment les plus

démunies, la Ville de Nantes a pris une mesure essentielle en mettant en place une politique tarifaire équitable, dite de redistribution, adaptée aux revenus de chacun et indexée sur les ressources réelles des familles. De la même façon, le tarif est identique, que ce soit pour un établissement municipal ou associatif.

« Le Jardin des Poupies », une structure spécialisée dans l'accueil des enfants malades ou handicapés, mais pas uniquement...

Créée en 1993, la crèche « La Maison des Poupies » avait pour objectif premier que tous les enfants soient accueillis, quel que soit leur état de santé ou leur handicap, en considérant qu'ils sont d'abord des enfants, et que chacun d'entre eux apportera sa différence constituant ainsi une véritable richesse.

Un nouveau projet, pourquoi ?

En 10 ans, les « Poupies » ont apporté la preuve qu'une telle expérience était non seulement nécessaire, mais également réussie. Néanmoins, une double difficulté s'est posée. La première était que de plus en plus d'enfants de plus de trois ans, porteurs d'un handicap, ne trouvaient pas de place dans une école, un institut ou un lieu adapté. La seconde : que pour un certain nombre d'enfants, il fallait imaginer une multiplicité de lieux d'accueil afin que la prise en charge soit complète.

C'est ainsi qu'est né le projet d'un jardin d'enfants permettant de poursuivre, au-delà de 3 ans, l'accueil des enfants porteurs de handicaps dans un milieu unique. En effet, quand tout enfant valide intègre un circuit scolaire en maternelle dès l'âge de 3 ans, l'enfant malade chronique ou handicapé n'est aucunement assuré de trouver une structure d'accueil spécialement conçue pour les 3 à 6 ans. À Nantes, il fallait donc poursuivre le projet pédagogique de « La Maison des Poupies » pour aboutir à un jardin d'enfants (accès de 3 à 6 ans).

La naissance du Jardin des Poupies

Soutenu par la Ville de Nantes, la CAF de Loire-Atlantique, le Conseil Général de Loire-Atlantique, la Communauté Urbaine de Nantes et de nombreux partenaires privés, le projet a pris forme. Un bâtiment dédié de 900m² est sorti de terre en 2007. L'établissement s'est rebaptisé « Le Jardin des Poupies » et permet désormais d'accueillir **75 enfants de 0 à 6 ans**.





Une démarche de veille et d'écoute permanente des besoins des usagers

Soucieuse d'adapter son offre de services aux besoins des usagers, la Ville de Nantes mène régulièrement des actions d'évaluation, de veille et de tests, notamment grâce à l'intervention de son Pôle évaluation.

Une évaluation des multi accueils et de la contractualisation

En 2005, en partenariat avec la CAF, la Ville de Nantes a lancé une évaluation des multi accueils et de la contractualisation. Cette étude a été réalisée par le Credoc en partenariat avec le Pôle évaluation de la Ville, avec pour objectifs :

- d'étudier l'impact de cette nouvelle organisation sur l'adaptation de l'offre aux besoins des familles, en particulier pour celle-sayant des horaires atypiques,
- de s'assurer de la pertinence des contrats proposés et d'étudier les conditions d'extension de la contractualisation,
- d'aboutir à des préconisations pour l'extension de la contractualisation à la rentrée 2005.

L'évaluation a été réalisée au cours du premier semestre 2005, selon trois volets :

- une analyse statistique des fréquentations et de la contractualisation dans 7 structures, à partir des fichiers de gestion centrale, des fiches de présences et des contrats,
- une enquête réalisée en mars 2005 auprès de 450 familles, réparties en fonction de leur utilisation. 150 de ces familles

étaient inscrites, mais n'ont pas utilisé les structures, deux tables rondes organisées en mai 2005, réunissant des professionnels de statut diversifié, intervenant dans les structures multi accueil de la ville.

L'enquête a fait le constat d'une satisfaction globalement élevée. Quel que soit le type d'usage de la structure, plus de 95% des parents se déclarent satisfaits. Elle a permis de conforter la Ville dans sa décision de généraliser les multi accueils. En septembre 2006, tous les établissements petite enfance municipaux ont adopté le fonctionnement des multi accueils.

Une évaluation du mode de garde "assistantes maternelles"

Après avoir évalué les attentes et satisfactions des familles concernant le multi ac-

cueil, la Ville de Nantes a souhaité mettre en oeuvre la même démarche concernant l'offre d'accueil individuel en lançant une étude en partenariat avec la CAF et le Conseil Général auprès des familles et des assistantes maternelles.

La direction petite enfance et famille lance une enquête auprès de 400 familles et de l'ensemble des assistantes maternelles indépendantes.

Cette étude, pilotée par le Pôle évaluation en lien avec l'institut TMO régions, vise à mieux connaître les services proposés par les assistantes maternelles, les attentes des familles et le rôle des relais assistantes maternelles. L'analyse des résultats sera restituée d'ici la fin de l'année.

Nadia Hamnache, Attachée de presse Ville de Nantes

Photos de l'école Bressol

Chiffres clés de l'accueil petite enfance à Nantes

- 10 400 enfants 0-3 ans dont 850 scolarisés
- 2 865 places en multi accueil petite enfance
- 61 établissements multi accueil
- 1 830 places pour les accueils à domicile chez les assistantes maternelles indépendantes
- 6 Relais Assistantes Maternelles (RAM)
- 7 accueils parents-enfants, à l'écoute des problèmes parentaux et proposant des réponses adaptées. Dans ces lieux conviviaux qui facilitent la rencontre, professionnels de la petite enfance et parents peuvent dialoguer dans un climat de confiance et préparer, ensemble, l'enfant à la vie en groupe (multi accueil, école maternelle). Ainsi, parents et enfants apprennent à se séparer en douceur.
- 3 lieux passerelles, destinés à favoriser l'intégration ultérieure à l'école maternelle. Ils permettent aux enfants qui ne fréquentent pas de structure collective de rencontrer d'autres enfants, avec leurs parents, et de se familiariser petit à petit avec la vie en groupe et l'école. De nombreuses actions passerelles sont également menées par les multi accueils, en lien avec les écoles des quartiers.

Rubrique Infos

MANIFESTATIONS

Soirée « Françoise Dolto »

Le 9 octobre à Paris

À partir de visionnages de conférences de Françoise Dolto à l'adresse des professionnels de l'enfance au Québec, les participants seront invités à travailler ses apports, notamment en matière de petite enfance et de prévention. Soirée animée par S. Giampino et G. Guillerault.

Inscriptions

<http://anapsype.free.fr>

L'accueil des jeunes enfants en Europe

Les 5 et 6 octobre à Vittel

Les 5^e journées de la petite enfance des Vosges proposent de découvrir d'autres cultures, d'autres politiques et leurs incidences sur l'accueil du jeune enfant. Comment pouvons-nous construire l'espace petite enfance de demain ? Avec quels moyens ? À quel prix ?

Inscriptions

annette.dussine@cafepinal.cnafma.il.fr

L'observation du bébé selon Esther Bick

Les 13 et 14 septembre à Lille

Esther Bick est responsable de la formation des psychothérapeutes d'enfants pour la *British*

Psychoanalytic Society. Une première journée sera consacrée au rappel de la méthode de formation à l'observation des bébés dans leurs familles, tandis que la deuxième permettra de préciser à partir des différentes expériences réalisées ce qu'il en est des diverses applications actuelles de la méthode.

Inscriptions

www.psy-enfant-ado.com/index.php?id=7

Familles : explosion ou évolution ?

Les 12 et 13 octobre à Toulouse

Ce Carrefour s'efforcera de comprendre et de mieux repérer la complexité de ce qui se joue de positif et de négatif pour le groupe familial et pour chacun de ses membres dans ces situations particulières.

Inscriptions

www.carmed.fr/inscription.htm

Regards pluriels, enfant singulier : quelle place à l'école pour l'enfant de la modernité ?

Du 4 au 6 octobre à Arcachon

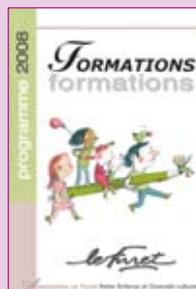
Ce XX^e Congrès de l'Association française des psychologues scolaires rassemblera de nombreux professionnels de l'enfance et de l'éducation autour de chercheurs et de praticiens reconnus. En partenariat avec le magazine *Sciences Humaines*.

Inscriptions

www.afps.info

FORMATIONS

Le programme de formation 2008 du Furet est disponible sur simple demande et sur notre site Internet www.lefuret.org



Jouer avec les enfants de 0 à 3 ans

Les 24 et 25 septembre à Strasbourg

En s'appuyant sur la pratique des participants, des recherches et des observations à partir de vidéos, les objectifs de cette formation seront d'appréhender la diversité des jeux, de proposer des outils, de repérer la manière dont les activités ludiques favorisent les interactions...

Inscriptions

Association Le Furet

www.lefuret.org

La musique dans les accueils parents enfants

Du 8 au 10 octobre à Pantin

Cette formation aura pour but de repérer la place que la musique peut tenir dans des temps d'accueil parents-enfants et de s'interroger sur les conditions nécessaires pour que les parents soient acteurs dans ces accueils et que la musique trouve sa place.

Inscriptions

Enfance et Musique

www.enfancemusique.asso.fr

Fonction paternelle ; fonction éducative

Du 10 au 14 septembre à Montpellier

Quels sont aujourd'hui les points d'appui dans notre culture de cette fonction incontournable ? L'objectif de ce stage est de permettre à des professionnels de questionner la fonction d'autorité et de transmission pour mieux l'exercer en situation.

Inscriptions

www.psychasoc.com

La fonction de responsable dans les lieux d'accueil de la petite enfance

Du 3 au 5 octobre à Paris

Pour toute personne exerçant une fonction de responsabilité en crèche, multi-accueil, pouponnière, halte-garderie, lieu d'accueil enfants-parents, service hospitalier... Comment accueillir l'enfant, comment communiquer avec l'équipe, comment gérer les relations avec les parents.

Inscriptions

www.legrape.org

L'enfance maltraitée ou abusée

Du 21 au 23 novembre à Nancy

Comprendre les conséquences de la maltraitance en général et des abus sexuels en particulier sur l'enfant et les effets à long terme sur le développement de l'individu ; intégrer, dans les pratiques quotidiennes de soins, des comportements adaptés sur le plan psychologique, relationnel, médical, juridique et moral...

Inscriptions

www.cemea.asso.fr

Votre avis nous intéresse

Si vous souhaitez réagir à un article ou une actualité sur la petite enfance, nous proposons des articles ou donner votre avis sur la revue, n'hésitez pas à nous écrire à :

Le Furet
Courrier des lecteurs
6 quai de Paris
67000 Strasbourg

LIVRES

L'invention des origines, sociologie de l'ancrage identitaire

Elsa Ramos



Un ouvrage pour ceux qui travaillent sur la "mobilité" (aussi bien géographique que psychologique), sur la famille ou sur la construction identitaire. De lecture fluide, enrichi de nombreux exemples, il retiendra l'attention de tous ceux qui souhaitent mieux appréhender les spécificités de l'homme contemporain.
Ed. Armand Colin

Ecole : changer de cap.

Sous la direction de Armen Tarpinian, Georges Hervé, Laurence Baranski et Bruno Mattéi
Les analyses et témoignages présentés dans cet ouvrage ne sont pas exclusifs. Les voies proposées sont des repères pour celles et ceux qui souhaitent échapper aux explications réductrices de la « crise de l'enseignement ».
Ed. Chronique Sociale

Des rêves plein le monde

François-Xavier Tanguy et Arnaud Dubois



Voici la quête de 2 trentenaires abandonnant leur confort pour partir à la rencontre des rêveurs du monde en traversant une

vingtaine de pays. Leur objectif : interviewer les rêveurs d'aujourd'hui (adultes) et les rêveurs de demain (enfants) sur la vision de leur pays et de leur propre avenir.
Ed. Presses de la Renaissance

Mes papas, mes mamans et moi ?

Sous la direction de Jacques Besson et Mireille Galtier
Quelle est la place de l'enfant dans les nouvelles parentalités ? Au point de rencontre de la pédiatrie, de l'obstétrique et de la pédopsychiatrie, les auteurs proposent de parcourir les chemins complexes du « devenir parent aujourd'hui ».
Ed. Erès

Handilud : jeu et handicaps

Ce guide présente une sélection de 80 jeux et jouets susceptibles d'intéresser des enfants ou des adultes handicapés. Chaque support a fait l'objet d'une analyse approfondie puis a été validé auprès de nos joueurs. Il permet aux familles de proposer à leurs proches handicapés des jeux qui leur conviennent, et il soutient les professionnels de terrain en leur donnant des idées nouvelles.
Ed. Association Quai des Ludes

Les jeunes tziganes : le droit au savoir

Coordonné par Marie-Pascale Baronnet
Chercheurs, travailleurs sociaux, enseignants, eux-mêmes Tziganes ou engagés auprès de ces populations, apportent dans cet ouvrage, leurs réflexions et leurs expériences. Outre les développements relatifs à la scolarisation, des textes traitent d'aspects historiques, économiques, sociaux et culturels.
Ed. L'harmattan

Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants

Dominique Auzou Riandey et Bernadette Moussy
Premier ouvrage complet sur un métier en changement, il s'adresse autant à ceux qui désirent s'informer pour s'orienter vers la profession, qu'à ceux qui exercent déjà. Pour mieux comprendre les enjeux de la fonction d'EJE.
Ed. ESF

LIVRES POUR ENFANTS

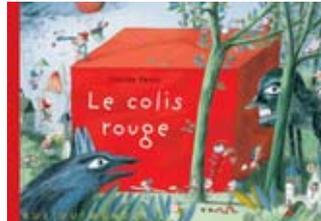
Quatre points et demi

Yun Seok-jung et Lee Young-kyung
Un délicieux album venu de Corée, mélange de poème et

d'illustrations. On nous invite à suivre l'œil attentif d'une petite fille sur le chemin vers sa maison : chaque regard qu'elle pose lui ouvre un espace de jeu dans lequel elle découvre de nouveaux amis.
À partir de 4 ans.
Ed. Picquier Jeunesse

Colis Rouge

Clotilde Perrin



C'est l'histoire d'un colis et de son livreur qui parcourt le monde à bicyclette. Un monde différent nous surprend à chaque page : la ville, le cirque, l'univers des contes, l'art, un jardin macroscopique, les nomades, Gargantua... Un livre sans texte, mais aux mille détails qui déclencheront sûrement auprès du jeune lecteur bien des paroles, des exclamations et des questions.
Ed. Rue du monde

Ici c'est chez moi

Jérôme Ruillier



Dans un style minimaliste, l'auteur évoque le thème du repli sur soi et de l'ouverture à l'autre. Une esthétique du "presque rien" (très peu de textes et d'éléments graphiques) se charge ici d'une grande force évocatrice et sensible.
Ed. Autrement jeunesse

Le géant des étoiles

Roland et Guillaume Picard et Serge Peynet

Un joli conte solidaire qui enchantera les enfants et séduira les parents. L'intégralité des recettes sera reversée à l'association Perce-neige



pour la réalisation de structures accueillant des personnes handicapées mentales et polyhandicapées.
Ed. Association Perce-Neige

PUBLICATIONS

Devenir parent, pas si facile !



Destiné à tous les parents mais aussi aux professionnels qui travaillent auprès des jeunes enfants et de leurs parents, cet ouvrage simple se veut didactique. Il est illustré par de nombreux dessins de la vie quotidienne des parents qui accueillent leur premier enfant, et découvrent les joies mais aussi les petits soucis de la vie de parent.
Ed. Fondation pour l'enfance

Lien Social n°842, mai 2007

La systémie, une approche efficace

Un dossier sur cette approche conceptuelle et pragmatique qui considère l'individu en fonction de son histoire, de son environnement et de sa famille, fondamentale dans le domaine de la protection de l'enfance.



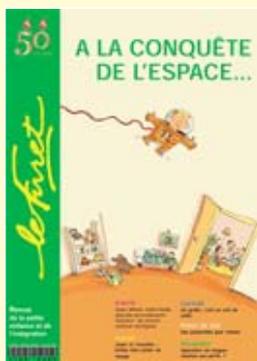
CD

Cocodi cocoda

Béatrice Maillet et Katy Couprie



Ça caquette, ça glousse, ça pond, ça picore, ça couve dans la basse-cour. Poules, poussins et coqs clament haut et fort ce qu'ils ont à dire. Chansons, comptines, jeux de doigts et contes de ces sympathiques gallinacés régaleront petits et grands. Un CD + un livre illustré.
Ed. Au merle moqueur



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
- N° 39 – Du langage à la parole
- N° 40 – Se construire par l'image

- N° 41 – Adultes et enfants, nouvelles donnes
- N° 42 – La fête : lien familial, lien social
- N° 43 – Je suis malade !
- N° 44 – Petite Enfance, des métiers à tout faire ?
- N° 45 – Filles, garçons : du jeu dans les rôles
- N° 46 – Si l'assiette m'était contée...
- N° 47 – En chemin vers l'autre
- N° 48 – Bien naître
- N° 49 – Place à l'enfant handicapé !
- N° 50 – A la conquête de l'espace...
- N° 51 – L'éducation, ça vaut bien le coup...
- N° 52 – Un corps pour grandir...
- N° 53 – Vous avez dit égalité

A paraître

N° 54 – Le Furet abordera les grandes questions des jeunes enfants

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
- N° 10 – Manger : goûts et cultures pour la petite enfance
- N° 11 – La relation public/privé dans les services à l'enfance
- N° 12 – L'éducation dans un monde multilingue

A paraître

N° 13 – L'accueil de la diversité
N° 14 – Les jeunes enfants et l'art

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



Bon de commande

- Je m'abonne au Furet pour 1 an (3 numéros) et à Enfants d'Europe (2 numéros) au prix de 30 €
- Je m'abonne au Furet pour 2 ans (6 numéros) et à Enfants d'Europe (4 numéros) au prix de 53 €

Je commande le numéro :	<input type="checkbox"/> 15	à 5,00 €
Je commande le(s) numéro(s) :	<input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> 31 <input type="checkbox"/> 33	à 7,62 €
Je commande le(s) numéro(s) :	<input type="checkbox"/> 34 <input type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> 38 <input type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> 42 <input type="checkbox"/> 43 <input type="checkbox"/> 44 <input type="checkbox"/> 45	à 8,38 €
Je commande le numéro :	<input type="checkbox"/> 46 <input type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> 48 <input type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 51 <input type="checkbox"/> 52 <input type="checkbox"/> 53	à 8,50 €
Je commande le(s) numéro(s) d'Enfants d'Europe :	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	à 3,81 €
Je commande le numéro d'Enfants d'Europe :	<input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12	à 4,00 €

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.

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

Organisme :

Nom : Prénom :

Adresse complète :

Tél. : Fax :

Email :

meubler spécialisé pour crèches et collectivités



nombreux articles

Label NF EDUCATION
Conformes aux
Normes Européennes

à photocopier et
à retourner
à l'attention d'Alain Rousseau

Je souhaite

- recevoir une documentation
- Une visite
- Un rendez vous téléphonique

Nom

Prénom

Fonction

Etablissement

Adresse

Tél.

Notre démarche, est de vous proposer des produits de qualité au plus juste prix. Fabriqué dans un cadre associatif, notre matériel répond aux critères d'exigence des Normes Françaises et Européennes réglementant le secteur de l'ameublement en collectivité.

Sans engagement d'achat ni supplément de prix, deux bureaux d'études sont à votre disposition pour vous permettre de visualiser votre projet : ouverture d'un lieu d'accueil petite enfance ou réaménagement de votre structure existante.

Confiez-nous vos plans, parlez-nous de vos projets, nous réfléchirons ensemble à l'équipement le mieux adapté à vos besoins. Un devis vous sera fourni gratuitement. Nous pouvons également réaliser vos meubles sur mesures : table à langer, parc bébé interactif sans barreaux, tour haute (60 cm avec trous de souris), structures de motricité adaptées à vos contraintes, hall d'accueil... une présentation en 3 dimension vous sera offerte.

www.acatpattes.com

CAT'pattes
D I F F U S I O N