

Inclusion sociale et petite enfance

Présentation du dossier

Éric PLAISANCE

Professeur émérite

Université Paris Descartes Sorbonne Paris Cité

Sylvie RAYNA

Maître de conférences

Institut français de l'éducation (ENS de Lyon) et Experice

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

LES interventions spécifiques auprès des enfants de moins de six ans privilégient habituellement des actions dites de *prévention*, le plus souvent fondées sur le repérage précoce de difficultés de développement ou de risques de perturbation ultérieure. Ainsi, des services et des programmes pluridisciplinaires ont été mis en place pour fournir des aides diverses destinées aux enfants rencontrant différentes difficultés et à leurs familles et, plus largement, à des enfants vivant dans des situations difficiles (pauvreté, migration, etc.). L'idée est de fournir un accompagnement le plus précoce possible aux enfants aussi bien qu'aux parents dans leurs missions éducatives. Des aides éducatives ou rééducatives se sont donc logiquement insérées dans le cadre de ces orientations générales. C'est l'expression d'*intervention précoce* qui a soutenu et soutient encore des programmes de ce type aux États-Unis et en Europe. La notion, plus large que celle d'éducation précoce, présente l'avantage de mettre l'accent sur des pratiques qui ne peuvent pas se concevoir isolées les unes des autres, précisément en fonction des caractéristiques globales du développement du jeune enfant. Certaines de ces mesures ont pris progressivement la forme d'un accueil dans des milieux ordinaires de socialisation et d'éducation des jeunes enfants (crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles, etc.). Des analyses critiques, dûment étayées par des critères précis, ont aussi été menées, par exemple depuis la fin des années soixante aux États-Unis, sur les bases théoriques très diverses et les méthodologies parfois hâtives des programmes d'intervention précoce, mais aussi sur leur efficacité à plus ou moins long terme. Des points positifs ont pourtant été mis en évidence : les programmes structurés d'intervention impliquant la coopération des parents et la promotion de leurs pouvoirs

d'agir (*empowerment*), ainsi que la continuité des accompagnements soutiennent le plus favorablement le développement des enfants, y compris dans leur insertion scolaire ultérieure.

Ces orientations, bien documentées dans la littérature scientifique internationale, et dont l'intérêt majeur fut de se focaliser sur la nécessité d'actions entreprises précocement, sans attendre la structuration de difficultés, sont aujourd'hui mises en débat sur plusieurs plans. On peut d'abord souligner le risque, à la fois théorique et pratique, de renforcer des modèles normés de développement de l'enfant, non dans le domaine psychophysiologique dont la légitimité est acquise, mais dans le domaine du développement psychosocial, car on risque de négliger la diversité des familles, de leurs modes de socialisation de leurs enfants, en fonction de leurs statuts sociaux et de leurs cultures. La présence actuelle des enfants issus de familles immigrées rend encore plus nécessaire cette analyse critique que développent certains auteurs pour l'ensemble de l'éducation préscolaire (Brougère, Vandenbroeck, 2007 ; Tobin, Arzubiga, Adair 2013). On doit ensuite mettre en chantier la réflexion sur les nouvelles perspectives ouvertes par les politiques dites *inclusives*. Dans le cadre des actions citées plus haut, la prévention prenait appui sur des bases principalement diagnostiques et pouvait ensuite déboucher sur des aides et des accompagnements de nature éducative, ou encore vers des dispositifs spécifiques. Or d'autres modalités d'action, parfois amorcées dans des expériences pilotes, peuvent se développer sous l'égide de l'inclusion ou, plus exactement, sous l'angle de l'inclusion sociale et éducative. Elles remodelent alors la notion de prévention et les pratiques elles-mêmes dans une dimension non plus simplement préventive, avec le risque de la perpétuation de la visée diagnostique, mais dans une dimension *prévenante* (Collectif « Pas de 0 de conduite », 2011). Même si les discours normatifs ne sont pas exclus des formes de prévention douces, comme l'indiquent les analyses des dispositifs et d'actions d'accompagnement de la parentalité contemporaine (Martin, 2003 ; Chauvière, 2004 ; Neyrand, 2011), l'avantage est de préconiser une prévention ancrée dans les milieux de vie, respectueuse à la fois de la singularité du développement de chaque enfant et du processus de parentalité, et de la nécessité de promouvoir des conditions favorables d'accueil et d'éducation pour tout enfant, quel qu'il soit. Le renversement du paradigme est alors effectif : la priorité est accordée aux milieux d'accueil ordinaire, l'attention est centrée sur l'accueil de tous sans discrimination et sur le développement de l'éducation inclusive et de l'accessibilité pédagogique. Une telle approche, qui implique la transformation des lieux d'accueil et d'éducation, n'élimine pas pour autant les accompagnements individualisés, mais soulève la question de leur articulation avec les orientations inclusives dans un cadre de vie conçu pour tous.

Sur de telles bases, ce dossier ne se limite pas au seul domaine du handicap entendu au sens restreint de *déficience*, mais concerne aussi diverses *situations de handicap*, au sens le plus large, impliquant des situations de vulnérabilité, aux niveaux économique, social et culturel. Il s'intéresse particulièrement aux avancées de la recherche sur l'inclusion des diversités et des pratiques inclusives dans le domaine de la petite enfance, en France, en Europe et même au-delà, en Amérique latine notamment. Il sera question de diversités sur différents plans : celui des enfants

et des familles, mais aussi celui des dispositifs inclusifs et des pratiques mises en place, celui des institutions préscolaires qui accueillent ces enfants et familles, celui des équipes qui y travaillent. Les diversités des enfants et de leurs familles sont au cœur de ce dossier, au regard du handicap, d'une part, et des diversités ethniques, linguistiques, d'autre part, qui se cumulent souvent dans les milieux les plus pauvres. Avec des frontières souvent poreuses entre ces catégories, dans le cas de la surdité et de la langue des signes par exemple. Cet accueil des diversités est situé, s'effectuant dans une variété d'institutions (y compris dans le secteur dit *informel* des pays émergents), où le rapport aux différences et les réponses données en termes d'inclusion se configurent diversement selon les traditions et cultures préscolaires, construites dans des contextes historiques et politiques particuliers. Pour autant, l'inclusion des jeunes enfants handicapés, pauvres, migrants, minoritaires, parlant d'autres langues à la maison, s'inscrit dans une lutte commune contre différentes formes de discrimination qui opèrent dans ce domaine, faisant fi du droit des enfants dès la naissance à la protection, à l'éducation, à la culture (CIDE, 1989). Cette lutte est portée par des équipes, certes diverses, en termes de formation notamment, mais aussi en termes culturels (aspects qui ne seront pas abordés de manière frontale dans le cadre de ce dossier), mais pourtant uniformes sur toute la planète, tant le travail du *care* dans le champ éducatif, sanitaire et social, ramène au féminin (Tronto, 2009). C'est ce qui justifie l'introduction de la question du genre dans ce dossier, avec l'interrogation relative à la présence *inclusive* des hommes dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Elle contribue à éclairer une autre dimension de l'égalité et de l'équité, ainsi que des relations de pouvoir entre les protagonistes et des processus d'*empowerment* de chacun qui traversent l'ensemble des textes ici réunis.

C'est donc un dossier qui rassemble et met en dialogue un ensemble d'articles, à caractère scientifique et à caractère professionnel, et comporte, en outre, deux présentations de travail associatif réalisé, d'une part, au niveau européen, par un réseau d'intervention précoce, *European Association on Early Childhood Intervention (Eurlyaid)*, et, d'autre part, au niveau national, par une association française, l'Association nationale des équipes contribuant à l'action médicosociale précoce (**Anecamsp**).

Le dossier s'ouvre avec un article sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants de familles migrantes et pauvres, dans le cadre de l'*hyperdiversit * urbaine d'une ville flamande qui a opté pour un système intégré de la petite enfance. **Jan Peteers**, directeur du centre d'innovation de la petite enfance (VBJK)   l'université de Gand et co-fondateur du réseau européen *Diversity Early Childhood Education and Training (DECET)*, s'appuie sur ses travaux antérieurs concernant le professionnalisme dans le travail en contexte de diversité et de pauvreté et sur les conclusions d'une étude commanditée par la Commission européenne, à laquelle il a participé : le *CoRe Project* (Urban *et al.*, 2011) concernant les compétences requises pour assurer la qualité dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, soit : des professionnels compétents dans un système compétent.   l'aide d'analyses de politiques et d'actions innovantes, il définit et documente la signification d'un tel travail avec les familles migrantes et pauvres et les compétences professionnelles nécessaires, en insistant, à partir des

conclusions d'une revue de la littérature, sur les qualités d'une formation initiale et continue qui développe avant tout la réflexivité et sur le rôle majeur du *coach* pédagogique, à l'instar des *pedagogistas*, coordinatrices pédagogiques italiennes (Baudelot, Musatti, 2002). Des *coaches* pédagogiques sont actuellement formés à Gand. Leur sont proposés des outils d'analyse de la pratique qui ont été mis au point par le VBJK et testés dans plusieurs pays, pour soutenir cette réflexivité en équipe. L'article se termine avec une prise de recul sur les facteurs critiques pour un *coaching* pertinent, fondé sur l'*agir* (*agency*) des professionnels, une plaidoirie pour une politique cohérente de développement professionnel et la proposition d'espaces de rencontre entre les diverses parties prenantes, pour mieux influencer les décideurs.

La question du travail avec les familles précaires et socialement diverses se retrouve également dans un tout autre contexte, celui du Chili, où coexiste, comme dans d'autres pays d'Amérique latine, mais aussi en Afrique et en Asie, un système préscolaire dit *informel* dont les usagers sont justement ces familles, parfois elles-mêmes actrices des institutions. Comment inclure cette diversité sociale et faire participer les familles ? Telle est l'interrogation de **Pablo Rupin**, chercheur au centre de recherche en éducation (CIAE) de l'université du Chili, qui tente d'y répondre en étudiant les dynamiques sociales (d'inclusion/exclusion) qui se donnent à voir à travers le discours des parents et des équipes de trois jardins d'enfants : trois jardins d'enfants *informels* de Santiago fonctionnant dans le cadre d'actions orientées vers le développement social des communautés locales, avec des éducatrices issues de la communauté et des monitrices, pour la plupart d'anciennes mères accueillies dans le lieu. Les modalités de participation parentale, leur négociation, les tensions et les apprentissages qui s'y développent sont analysés à la lumière d'outils théoriques issus des travaux sur *l'apprentissage situé* ou par *participation* et *construction de communautés de pratiques*, mais aussi sur le *care*.

Dans l'article qui suit, sont analysées des actions mises en place par trois crèches départementales pour développer la participation des parents sur le territoire de la Seine-Saint-Denis, caractérisé lui aussi par une *hyperdiversité* et l'accueil d'un fort taux d'enfants pauvres dans les structures de la petite enfance. Les témoignages des trois directrices, **Patricia Charpentier**, **Patricia Domeau** et **Ghislaine Prevet**, convergent sur le rôle important des partenariats culturels et artistiques (ici, des bibliothécaires, un musicien et un comédien) pour expérimenter, soutenir et stimuler un processus de rencontres. Des rencontres qui font sens, autour d'expériences partagées (partenaires, enfants, professionnelles, parents), inscrites dans la dynamique évolutive du projet éducatif de chacune des crèches, s'agissant plus particulièrement ici de lectures d'albums, de chansons des familles (dans la langue choisie par les parents) et de jeux sensoriels. Ces rencontres entraînent chacun du côté des petites enfances de chacun, croisant celles d'avant, de maintenant, d'ailleurs, et ouvrent des fenêtres sur l'autre, ses pratiques, ses savoirs. L'investissement professionnel dans l'organisation d'un événement annuel d'envergure autour du livre, la production de CD multiculturels ou la participation à la « *mise en surprises* » occasionnée par la résidence d'un artiste dans un lieu de la petite enfance conduit à tracer des passerelles de divers ordres entre les différents protagonistes, offrant ainsi aux

parents un soutien social, aux enfants des expériences co-éducatives ancrées dans un monde pluriel, ainsi que des occasions inédites de professionnalisation des équipes. Deux chercheuses de l'université de Strasbourg, **Andrea Young** et **Latisha Mary**, viennent légitimer l'usage de différentes langues à l'école maternelle, comme passerelles, ici aussi, pour faciliter l'inclusion des enfants parlant d'autres langues à la maison et dont on sait le *silence* à leur arrivée, quand l'école est monolingue. C'est le cas de l'école maternelle française, mais ce n'est pas la norme partout: le préscolaire américain, notamment d'Arizona, use simultanément de l'anglais et de l'espagnol (Tobin *et al.*, 2013) et la valeur du multilinguisme gagne peu à peu du terrain (Hélot, Rubio, 2013). Prenant appui sur un ensemble de travaux scientifiques contemporains, notamment en matière de *translanguaging*, conçu comme politique linguistique pratiquée, et employé de façon spontanée et réfléchie comme outil pédagogique, dans une vision globale des enfants, les auteures examinent, par des observations systématiques et des entretiens, la pratique d'une enseignante expérimentée auprès des enfants de trois ans de sa classe de petite section. Elles y interrogent son sens et ses objectifs: réassurer les enfants dès le premier jour, développer les savoirs en prenant appui sur les connaissances antérieures, soutenir l'engagement dans la littératie, favoriser la participation des parents comme ressources. L'article, illustré d'exemples précis en franco-turc, apporte des arguments empiriques et théoriques en faveur de cette utilisation *souple* des langues à laquelle malheureusement l'école résiste, en dépit de ces expériences ou d'autres, comme l'usage par l'association D'une langue à l'autre (Dulala) de *boîtes à histoires* pour des contes dans différentes langues, en écoles maternelles et en crèches (Alexandre *et al.*, sous presse).

Deux professionnelles de la petite enfance analysent ensuite leurs pratiques d'inclusion d'enfants handicapés en milieu ordinaire. D'un côté, une crèche municipale parisienne rapporte en détail son parcours dans le bilinguisme introduit à la crèche, avec l'accueil d'enfants et de parents sourds. Sa directrice, **Chantal Dupont**, présente, au fil des arrivées singulières de ces enfants, les partenariats développés autour de leur accueil et d'une pédagogie interactive (Cresas, 1992) qui inspire l'ensemble des projets de la crèche, la construction progressive de dispositifs, de pratiques et d'outils et leur autoévaluation, pour inclure au mieux ces enfants et parents au sein d'un collectif d'adultes et d'enfants qui ont appris et apprennent à signer et signent ensemble. Ici encore c'est l'ouverture à l'autre, l'apprentissage mutuel, les initiatives partagées qui régissent une politique et une éthique ouvertes aux possibles et induisent davantage d'*empowerment* chez chacun. D'un autre côté, **Cécile Herrou**, directrice de l'Association pour l'accueil de tous les enfants (Apate) qui cherche à accueillir « *sans conditions* » les jeunes enfants handicapés ou malades, propose elle aussi une analyse rétrospective de son travail d'inclusion. Il a cheminé dans trois structures dont elle précise le fonctionnement: la maison Dagobert (un multi accueil pour enfants de moins de six ans), l'école Gulliver (une école pour tous) et la caverne d'Ali Baba (jardin d'enfants et halte-garderie), où une place sur trois est réservée aux enfants reconnus handicapés. Les idées forces qui sous-tendent des pratiques complexes relèvent de l'égalité face aux droits, de l'apprentissage réciproque, de la valeur de la diversité des groupes d'enfants. Les sources qui les inspirent sont, notamment,

la psychothérapie institutionnelle qui suppose un décloisonnement des fonctions, chose difficile dans un monde préscolaire et scolaire où chacun est assigné à une place. Les illustrations offertes, exemplaires d'autres expériences d'inclusion dans ces lieux, montre des espaces d'exception du vivre ensemble.

Du côté des travaux scientifiques, **Maud Lalumière** et **Gilles Cantin**, de l'Université du Québec à Montréal (Uqam) s'attachent à une définition *démocratique* de la qualité de l'intégration dans les centres de la petite enfance, lieux qui accueillent les enfants de un à cinq ans, en croisant les points de vue de parents, de directrices et de professionnels du réseau de la santé. Après avoir précisé le cadre conceptuel du handicap et le contexte de l'approche inclusive au Québec, fondée sur la reconnaissance des droits des personnes handicapées, ils cherchent à préciser, avec cette approche multivocale (seize entretiens semi-directifs), la façon dont les centres de la petite enfance respectent ces droits, en répondant à la question: *qu'est-ce qu'une intégration de qualité?* – l'intégration étant conçue comme un processus dynamique et interactif. Les réponses permettent de dégager les ingrédients d'une qualité fondée sur une individualisation de l'ajustement à chaque enfant, qui vise à optimiser sa participation. Ces ingrédients, abordés dans une perspective inspirée de Bronfenbrenner, sont: *l'enfant* (ontosystème), *le service de garde*, les établissements du *réseau* et la *famille* (microsystèmes), *l'interaction entre divers systèmes* (mésosystème), *le système de soutien* (l'exosystème) et *l'idéologie* (le macrosystème) et, en plus, *le savoir-être*. L'importance accordée au *leadership*, à l'écoute et aux échanges réciproques est soulignée, ainsi que l'influence de spécificités québécoises (prestations de services spécialisés, programme *Accueillir la petite enfance*, modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas). À l'aide d'une approche sémiotique et pragmatique, **Claudia Maier-Höfer**, de l'université luthérienne de sciences appliquées de Darmstadt, en Allemagne, examine la supposée vulnérabilité des enfants handicapés, en mobilisant un ensemble de références théoriques, de Deleuze et Guattari à Wallon. L'analyse de l'auteur privilégie les perspectives sémiotiques à partir du langage de codification des gestes et des pratiques, utilisés par les éducatrices dans des situations d'interaction entre enfants et adultes, dans des institutions pour la petite enfance. À partir d'exemples concrets, elle met ainsi en question les modèles dominants qui établissent des dichotomies, des catégorisations de normalité, tout en mettant finalement en valeur le rôle des milieux de vie dans les expressions de l'affectivité infantile. L'éducation inclusive conçue, dans les discours et les pratiques habituels, selon le paradigme de l'hétérogénéité, doit donc être à son tour être questionnée.

Enfin, **Tim Rohmann**, de l'université des sciences appliquées de Dresde, en Allemagne, aborde la question des sexes dans les métiers de la petite enfance. Tout en affirmant que la seule présence d'hommes ne suffit pas, en tant que telle, à améliorer la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, l'auteur plaide en faveur de l'inclusion des hommes pour ce travail massivement féminin, en montrant tout l'intérêt de cette participation masculine à la fois pour les enfants, le reste de l'équipe, les parents et les hommes eux-mêmes. Dans son argumentation, il recourt à un ensemble d'études menées dans différents contextes culturels de la petite enfance (pays nordiques, Allemagne, Autriche, etc.). Tout en portant un regard

critique sur les campagnes en faveur des hommes et sur l'image de la masculinité qu'elles véhiculent et en soulignant bien la nécessité d'une réflexion approfondie sur la construction du genre avec toutes les parties prenantes, l'auteur montre que l'acceptation de personnels masculins, considérés dans leur diversité, peut contribuer à une transformation des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants.

Ce dossier offre un croisement de regards sur un certain nombre d'aspects de l'inclusion sociale dans la petite enfance. Il est loin d'épuiser le sujet: les discriminations, plurielles, touchent les enfants dès le plus jeune âge, et parmi les enfants les plus discriminés, les enfants roms, victimes de discriminations ethniques (Bennett, 2012); et les tentatives d'y remédier sont nombreuses aussi. Mais il ouvre un espace de réflexion, à dimension internationale, pour stimuler la recherche et l'action dans ce champ.

Références

- Alexandre, N. Allali, C., Gwyader, G. (à paraître septembre 2016). « Des langues d'ici et d'ailleurs » à la crèche Pierre Sénard. In S. Rayna (dir.), *Avec les parents dans les crèches ! Expériences en Seine-Saint-Denis*. Toulouse: Érès.
- Baudelot, O., Musatti, T. (2002). Politiques municipales d'aujourd'hui: les coordonnateurs de la petite enfance, une comparaison France-Italie. *Politiques d'éducation et de formation*, 6, 71-84.
- Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Open Society Foundations- RECI-Unicef. <http://www.unicef.org/romania/RECI-Overview.pdf>
- Brogère, G., Vandenbroeck, M. (2007). Pourquoi de nouveaux paradigmes? In G. Brogère, M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 9-19). Bruxelles: Peter Lang.
- Collectif « PasdeOdeconduite » (2011). *Petite enfance: pour une prévention prévenante*. Toulouse: Érès.
- Cresas (1992). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris/ INRP-ESF.
- Martin, C. (2003). *La parentalité en question, perspectives sociologiques*. Rapport pour le Haut conseil de la population et de la famille.
- Chauvière, M. (2004). Quand la parentalité devient un référentiel d'action publique! *Spirale*, 29, 17-23.
- CIDE (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*.
- Hélot, C., Rubio, M. N. (dir.) (2013). *Développement du langage et multilinguisme chez l'enfant*. Toulouse: Érès.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir ou contrôler les parents*. Toulouse: Érès.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis*. Paris: OCDE.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une éthique du care*. Paris: La Découverte.

Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazarri, A. & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Final report*. Brussels: European Commission.

Tobin, J., Arzubiga, A., Adair, J. (2013). *Children crossing Borders. Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*. New York: Russel Sage Foundation.