

*Entre laïcité et diversité,
quelles perspectives éducatives
pour les jeunes enfants ?*

Collection « 1001 BB »
dirigée par Patrick Ben Soussan

Des bébés en mouvements, des bébés naissant à la pensée, des bébés bien portés, bien-portants, compétents, des bébés malades, des bébés handicapés, des bébés morts, remplacés, des bébés violentés, agressés, exilés, des bébés observés, des bébés d'ici ou d'ailleurs, carencés ou éveillés culturellement, des bébés placés, abandonnés, adoptés ou avec d'autres bébés, des bébés et leurs parents, les parents de leurs parents, dans tous ces liens transgénérationnels qui se tissent, des bébés et leur fratrie, des bébés imaginaires aux bébés merveilleux...

Voici les mille et un bébés que nous vous invitons à retrouver dans les ouvrages de cette collection, tout entière consacrée au bébé, dans sa famille et ses différents lieux d'accueil et de soins. Une collection ouverte à toutes les disciplines et à tous les courants de pensée, constituée de petits livres – dans leur pagination, leur taille et leur prix – qui ont de grandes ambitions : celle en tout cas de proposer des textes d'auteurs, reconnus ou à découvrir, écrits dans un langage clair et partageable, qui nous diront, à leur façon, singulière, ce monde magique et déroutant de la petite enfance et leur rencontre, unique, avec les tout-petits.

Mille et un bébés pour une collection qui, nous l'espérons, vous donnera envie de penser, de rêver, de chercher, de comprendre, d'aimer.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

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

Myriam Mony

Préface de Françoise Dana

1001 BB - Bébés au quotidien

Extrait de la publication

ères

Table des matières

PRÉFACE	7
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	11
1. DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE	
AU RESPECT POUR LA DIVERSITÉ	15
Dépasser l'opposition dogmatique entre universalisme et culturalisme	15
Entre déni et stigmatisation : la position empathique?	20
Reconnaître l'autre tel qu'il est	24
Les normes en collectivité	25
L'égalité à l'épreuve de la hiérarchie des langues .	26
La multi-appartenance	31
La requalification parentale : une dynamique sociale et éducative à l'œuvre	32
Problématique et hypothèse de travail	34

Conception de la couverture :
Corinne Dreyfuss
Réalisation :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBNPDF : 978-2-7492-3080-1
Première édition © Éditions érès 2011
33, avenue Marcel-Dassault - 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.
L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 - Fax : 01 46 34 67 19

I Laïcité et diversité

2. LA LAÏCITÉ FRANÇAISE, UNE TRANSCENDANCE	
QUI EMPÊCHE DE PENSER LA DIVERSITÉ	41
Origine et histoire	41
Laïcité et systèmes de valeurs questionnés par les événements	45

La question de l'intégration culturelle dans le respect de la laïcité	52
3. L'INTERCULTURALITÉ : DE LA DIFFÉRENCE COMME DÉFICIT À LA DIFFÉRENCE COMME RESSOURCE	55
La question de l'interculturalité	56
De l'interculturalité au respect pour la diversité....	60
De la différence à la diversité.....	65
Le respect pour la diversité dans le cadre du réseau DECET	70

II

Éducateur de jeunes enfants : une profession et un exercice professionnel inscrits dans des références législatives

4. LE CADRE CONVENTIONNEL, JURIDIQUE ET RÉGLEMENTAIRE DE L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS	85
Les textes au niveau international	85
Les textes au niveau européen.....	88
Les textes au niveau national.....	90
Le contexte français.....	95
5. L'HISTOIRE DE LA PROFESSIONNALISATION DANS L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS	99
La professionnalité au risque du respect pour la diversité	100
Une ouverture historique à la diversité.....	110

III

Le respect pour la diversité dans l'accueil des jeunes enfants

6. DE LA RECONNAISSANCE DE LA PLACE DES PARENTS À LA RECONNAISSANCE DE LA DIVERSITÉ.....	125
Le dispositif : un concept.....	126
Un dispositif d'accueil de jeunes enfants, la crèche parentale	128
7. LE DISPOSITIF « RESPECT POUR LA DIVERSITÉ »	141
Le réseau DECET.....	142
La notion de respect au sein du projet « Respect pour la diversité ».....	144
8. L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF	147
La formation au travail avec les parents.....	147
Deux dispositifs de formation.....	152

IV

Interculturalité et respect de la diversité Analyse de données

9. MÉTHODES DE RECUEIL ET D'ANALYSE.....	161
10. LA RELATION SINGULIÈRE ET INDIVIDUELLE AVEC LES PARENTS ET LA FAMILLE.....	167
Analyse des données issues du dispositif de formation initiale « Culture et éducation »	167

Analyse des données issues du dispositif de formation continue « Respect pour la diversité ».....	173
11. LES MODALITÉS ÉDUCATIVES ET PÉDAGOGIQUES	
DANS LE LIEU D'ACCUEIL COLLECTIF	177
Analyse des données issues du dispositif de formation initiale « Culture et éducation »	177
Analyse des données issues du dispositif de formation continue « Respect pour la diversité ».....	184
Les thèmes issus du quotidien éducatif et les questionnements autour de l'accueil de la diversité	196
12. VALEURS, PROJETS, LOIS ET REPÈRES	
DU CADRE INSTITUTIONNEL.....	201
Analyse des données issues du dispositif de formation initiale « Culture et éducation »	201
Analyse des données issues de dispositif de formation continue « Respect pour la diversité ».....	202
Les valeurs du service public et de la laïcité, des limites au respect pour la diversité.....	205
CONCLUSION.....	209
REMERCIEMENTS	217

Préface

Cet ouvrage nous invite à un regard introspectif pour nous interroger sur la façon dont nous habitons notre rapport à la laïcité.

Pour bon nombre de citoyens français, la laïcité est parfaitement intégrée dans la culture individuelle et collective, le plus souvent dans son sens le plus strict. Il est vrai que cette spécificité de la France (l'un des quatre pays laïcs de la planète) a généré un sentiment de fierté nationale et il semble important de la défendre; néanmoins, dans le travail présenté, nous sommes interpellés par le sens et la réalité de ces principes humanistes et égalitaires qui jusque-là faisaient consensus, peut-être faute de s'être posé la question.

Introduire la notion de diversité en l'articulant à celle de laïcité dérange et engendre des inquiétudes, car, en effet, respecter la diversité va de soi, mais la prendre en compte, n'est-ce pas trahir la laïcité? C'est souvent le propos entendu lorsque ce sujet est mis en débat.

Cependant, au regard de l'évolution de notre société qui s'inscrit inéluctablement dans un contexte de multiculturalisme, il ne s'agit pas de décréter ce que nous voulons que la laïcité soit, mais bien de savoir ce que nous pouvons, de ce que nous devons faire pour que chacun la re-connaisse et s'y reconnaisse.

Dans ce combat, la laïcité-liberté, dans un espace de médiation tel que le propose Myriam Mony, me semble pertinente, car elle démontre qu'intégrer et porter des valeurs collectives nécessitent d'être qualifié socialement en s'autorisant à revendiquer son identité, dans la reconnaissance de son histoire, de ses racines et de ses attachements.

Toute loi coercitive agirait sur les effets et non sur les causes, le délit de non-observance des principes de laïcité risquerait d'accroître la stigmatisation et l'exclusion; cette orientation ferait dans le même temps reculer, voire renoncer à tout processus cognitif des valeurs portées par la laïcité.

Pour centrer nos efforts dans le sens d'une laïcité renouvelée, Myriam Mony s'empare d'un objet qui est celui de l'éducation des jeunes enfants. Si nous n'avons pas su anticiper, il n'est pas trop tard pour nous ressaisir et pour agir; au plus vite dans nos institutions et dans nos actes quotidiens de citoyen; au plus tôt dès la crèche comme nous y sommes invités.

Myriam Mony pose ici les conditions nécessaires pour sauvegarder le vivre-ensemble dans le respect de chacun et dans celui d'un projet de société partagé... C'est sans aucun doute un plaidoyer en faveur de la laïcité.

Françoise Dana

Directrice de centre social puis directrice générale de l'École santé social sud-est à Lyon de 1994 à 2007, elle poursuit aujourd'hui son engagement dans le domaine associatif dans le champ de l'insertion, de la formation et des droits de l'homme.

Avant-propos

L'éducation transmise par la famille est ancrée dans la culture; un projet démocratique d'éducation, dans tout espace de socialisation ou d'enseignement, est fondamentalement interculturel. En effet, qu'il s'agisse de l'accueil par adoption d'enfants étrangers, de la négociation entre les cultures familiales des deux parents d'un enfant, ou au sein d'un collectif de parents pour fonder un projet de structure parentale; ou bien qu'il s'agisse de la continuité à construire entre parents et professionnels des lieux d'accueil de jeunes enfants pour garantir leur bien-être; dans tous les cas, la négociation entre des modèles éducatifs distincts est à l'œuvre. L'enfant élabore son identité à partir de la singularité de son parcours aux références multiples du fait de son appartenance et de ses attachements à des univers distincts auxquels il tient et qui le contiennent. Ce processus de socialisation suppose de prendre en compte l'attachement de chacun à ses racines, qui ouvre à la fois à la reconnaissance

et à la transformation des habitudes culturelles en fonction du contexte. Prendre acte de la différence de position et de fonction entre famille et structure d'accueil s'impose pour penser et mettre en œuvre la continuité entre ces deux univers de l'enfant. Le déni, la stigmatisation, mais aussi la reconnaissance et la négociation sont quelques modalités de traitement de ces différences. Instaurer un cadre qui permet ouverture et négociation peut contribuer à sortir des enfermements culturels. Comment reconnaître les attachements culturels et construire une cohésion à partir de la prise en compte des singularités? N'est-ce pas une voie pour éviter des replis identitaires?

La collectivité de jeunes enfants est comme un microcosme de la vie sociale. À ce titre, c'est un lieu privilégié d'expérimentation du rapport à l'autre, d'éveil à la socialisation pour les jeunes enfants en lien avec leurs parents, d'autres parents et une équipe de professionnels. Dans un contexte de forte mixité culturelle, l'éveil et l'accompagnement éducatif des enfants à la rencontre de l'autre et des autres de manière constructive représentent un enjeu de société. Cet accompagnement de l'éveil au vivre-ensemble doit être pensé et mis en œuvre; cela représente une compétence professionnelle fondamentale.

Introduction

Quelles modalités professionnelles d'action émergent, dans un contexte français en tension entre les valeurs républicaines en référence à la laïcité et les valeurs défendant le respect de la diversité?

En qualité de responsable de la formation initiale des éducateurs de jeunes enfants et des formations continues dans le champ de la petite enfance à l'École santé social sud-est (Lyon et Valence)¹, il me semble important d'interroger la manière dont peut se travailler l'interculturalité dans le processus de formation des professionnels du travail social et tout particulièrement celui des éducateurs de jeunes enfants.

1. L'École santé social sud-est (ESSSE) développe des formations préqualifiantes, qualifiantes et continues dans les domaines du travail social, de l'éducation, de la santé, de l'animation, de l'aide au domicile et de la médiation familiale.

Pour situer mon propos, je partirai d'un exemple significatif des situations problématiques rencontrées par les professionnels dans le cadre de l'accueil des jeunes enfants. Surprise par son propre élan de spontanéité, une auxiliaire de puériculture prononce quelques mots en arabe, et l'enfant de parents algériens, d'environ 1 an, qui était inconsolable se calme. Il est apaisé et trouve le sommeil. L'auxiliaire en réfère à l'éducatrice de jeunes enfants responsable de la halte-garderie; une autre auxiliaire témoin de la scène soutient en disant: «Ne t'inquiète pas, tu parleras encore deux ou trois fois en arabe, mais ça ne durera pas.»

L'éducatrice de jeunes enfants convient que le travail de formation dans lequel s'inscrit cet échange ouvre à d'autres manières de penser par rapport aux questions soulevées par cette situation. L'auxiliaire de puériculture sent ici qu'elle a transgressé un interdit plus ou moins implicite dans le cadre du service public, et ce dans la mesure où nombre de pratiques culturelles se réfèrent à des religions. La différenciation, pour prendre une position de respect de la laïcité dans ce contexte de service public, s'avère complexe.

Peut-on dissocier langue maternelle, culture et religion? Le fait de parler arabe est-ce exclusivement culturel? Ou bien, comme le laisse entendre cette professionnelle, d'origine algérienne, musulmane et respectueuse des frontières entre espace public laïc et espace privé, est-ce une intrusion du religieux

dans l'espace public? Pour une responsable de lieu d'accueil de jeunes enfants, est-ce de l'ordre du religieux? Doit-elle considérer que parler arabe, c'est introduire quelque chose de l'islam dans le lieu d'accueil? Ou bien est-ce seulement une question culturelle? Enfin, est-ce une interrogation spécifique à envisager dans le processus d'adaptation de cet enfant-là, à ce moment-là, au titre de la reconnaissance nécessaire de la langue maternelle dans cet accompagnement à l'adaptation? Si l'on se réfère à l'origine de la laïcité, le contexte d'uniformisation de la langue française en France, en 1870, était-il analogue au contexte d'aujourd'hui interpellé par la question du multilinguisme des enfants immigrés? Ce concept de laïcité sera abordé dans la première partie de cet ouvrage.

Dans un contexte de service public où s'exerce une vigilance par rapport au respect des valeurs de la laïcité, on est interrogé par la manière dont les professionnels gèrent l'accompagnement du bien-être de l'enfant sans transgresser ces normes édictées au nom d'une égalité pour tous. Il est perceptible que cette auxiliaire se sent coupable professionnellement d'avoir transgressé la position de traitement égalitaire et de neutralité que lui demande son service. Elle dit quelques mots dans la langue maternelle de l'enfant pour apaiser la souffrance de celui-ci qui est perdu dans un univers où il ne comprend pas les paroles qui lui sont dites. Sa recherche du bien-être

de l'enfant la met dans une tension entre valeurs républicaines de laïcité du service public et prise en compte de l'interculturalité. Quelles sont les modalités d'action développées par les professionnels pour assumer cette tension? La laïcité se trouve ici à l'épreuve de l'interculturalité.

La conduite d'un dispositif spécifique² dans le cadre d'un projet européen « Respect pour la diversité dans les pratiques éducatives dans le champ de la petite enfance » a mis l'accent sur la difficulté pour les professionnels, dans le contexte actuel, à concilier la prise en compte de l'attachement familial, social et culturel du jeune enfant avec le respect des valeurs de laïcité. Par ailleurs, la mise en œuvre de ce dispositif a permis d'élaborer un diagnostic mais aussi des connaissances qui viennent réinterroger les pratiques de formation initiale et continue dans le champ de la petite enfance.

Nommer, dans le cadre de ce projet, non plus « approche interculturelle » mais plutôt « respect pour la diversité » permettrait-il alors de sortir, surtout dans le contexte français, d'une position a priori souvent dogmatique de référence à des modèles qui conduisent à l'impasse?

2. Projet « Respect pour la diversité » développé par le département EJE de l'ESSE; projet financé par la fondation Bernard-Van-Leer, développé en lien avec le réseau européen DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), éléments présentés ultérieurement.

1

De l'approche interculturelle au respect pour la diversité



Quelques points de réflexion émergent de l'exploration de la question qui se pose ici. Ces réflexions sont issues à la fois des situations travaillées dans la pratique de formation et d'une réflexion théorique qui ont conduit progressivement à élaborer problématique et hypothèse.

Dépasser l'opposition dogmatique entre universalisme et culturalisme

Le débat entre Tobie Nathan¹, ethnopsychiatre (dans la filiation de Georges Devereux) et Didier Fassin²,

1. T. Nathan, « L'ethnopsychiatrie en butte aux néostaliniens », *Abstract Psychiatrie*, 2000, n° 212, p. 17 à 19.

2. D. Fassin, « Les politiques de l'ethnopsychiatrie: la psyché africaine, des colonies africaines aux banlieues parisiennes », *L'Homme*, n° 153, p. 7 à 24.

professeur d'anthropologie à l'université de Paris 13, concernant les adeptes du tout culturel contre les adeptes du tout laïc, conduit à l'aporie. Tobie Nathan, quant à lui, propose une approche d'accompagnement du traitement des symptômes par une compréhension de ce que les patients issus de l'immigration révèlent des liens avec leur patrimoine culturel.

En France, fréquemment, dès qu'il s'agit de reconnaître la singularité d'une situation, en particulier en lien avec des références culturelles, la suspicion de stigmatisation tombe sur celui qui l'explique. Cette position vient renverser l'approche du problème et provoquer un enfermement qui nuit au traitement de la situation, au nom d'une position égalitariste au service de la dénonciation des inégalités. Or, cette réaction défensive au regard de la mise au jour de la différence met à mal la lutte contre les inégalités.

Deux ouvrages éclaireront mon propos: *Clinique de l'infortune*³ par Émilie Hermant, coordinatrice du centre Georges-Devereux, et *Enfants d'ici venus d'ailleurs*⁴ par Marie Rose Moro, professeur d'université à Paris 13, psychiatre d'enfants dirigeant le service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital Avicenne. Ces deux auteures (qui travaillent avec

3. É. Hermant, *Clinique de l'infortune: la psychothérapie à l'épreuve de la détresse sociale*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2004.

4. M.R. Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs: naître et grandir en France*, Paris, La Découverte, 2002.

les équipes initiées par Georges Devereux puis Tobie Nathan, chef de file de l'ethnopsychiatrie en France) se réfèrent à une démarche qui leur est commune: le lien entre la souffrance psychique, la trajectoire, la situation sociale et culturelle (nommée comme telle). L'une s'attache à des adultes en grande difficulté d'insertion, l'autre à des enfants en souffrance (du fait de l'abandon, l'exil, ou de situations d'immigration de leurs parents). Les deux ouvrages présentent la manière dont deux équipes de psychiatrie et des intervenants sociaux (éducateurs ou enseignants) vont entrer ensemble dans une démarche compréhensive des situations à partir de ce que les personnes en disent et des références culturelles en particulier. Le dispositif d'accompagnement mis en place est tel que le définit Émilie Hermant: «Le dispositif signale un processus non stabilisé, qui demeure en instance; étymologiquement, “dispositif” désigne à la fois “ce qui prépare” et “ce qui est arrêté, réglé”, donc deux qualités très distinctes – le processus de préparation et le résultat de ce processus – qui sont magnifiquement agrégées au sein de la même notion⁵.»

Ce dispositif, par le jeu d'interactions au moment des consultations, permet d'élaborer des hypothèses et des mises en relation des situations pour découvrir, avec les patients acteurs, la recherche du sens et de l'apaisement face à des situations de panne et de

5. É. Hermant, *Clinique de l'infortune: la psychothérapie à l'épreuve de la détresse sociale*, op. cit.

souffrance. Ce sont justement ces situations singulières, quand la souffrance ou le symptôme parle, qui viennent mettre en échec nos modèles où l'idéologie et le dogmatisme l'emportent sur l'approche compréhensive des situations pour penser l'action. Marie Rose Moro rend compte du décalage entre un accompagnement proche des personnes, qui oblige à redéfinir ses modes de pensée, et des positions généralistes d'a priori sur ces mêmes contextes.

« De mon point d'observation qui est la clinique des banlieues, j'étais obligée de dire que la France était un pays multiculturel, et que donc l'école et le système de soins, entre autres institutions, devaient penser cette diversité. J'y voyais là une chance pour la France, une France plurielle et vivante qui affirme sa laïcité et son unicité sans abraser la singularité de ceux qui la composent, et en particulier les migrants qui l'ont construite par générations successives... On m'opposait à cette complexité le fait que ces adolescents veulent être reconnus comme des Français, qu'ils ne se sentent aucune différence d'avec les autres adolescents et que, par définition, la France n'est pas un pays multiculturel du fait de son modèle d'intégration individuel tant loué – une autre de nos spécificités⁶. »

L'intérêt de la démarche, telle qu'elle est conduite par Marie Rose Moro et Émilie Hermant, c'est que

6. M.R. Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs: naître et grandir en France*, op. cit.

l'approche ethnopsychiatrique mise en œuvre par ces équipes a permis une méthode d'approche des situations qui fédère des regards multiples pluridisciplinaires. La méthode en elle-même est structurante en complément de l'ouverture apportée par les connaissances anthropologiques.

Dans le débat qui est issu de cette tension entre valeurs de laïcité de la République et intégration culturelle émergent des questions à prendre en compte sans pour autant être amené à prendre parti pour l'une ou l'autre des positions. En effet, le plus souvent, on exacerbe une position idéologique plutôt que d'engager le mouvement d'élaboration qu'offre la position de recherche en lien avec la pratique. Didier Fassin, autour de la même interrogation, dénie la dimension culturelle, au prétexte qu'elle occulte les inégalités sociales dans la compréhension des situations qui posent problème. « La combinaison du psychologisme et du culturalisme, ici teintée du merveilleux de l'exotisme, permet d'éluder non seulement les conditions concrètes d'existence qui sous-tendent les expériences des immigrés, et déterminent, pour une large part, les problèmes qui les amènent chez le médecin ou chez le juge, mais également l'inadéquation des réponses qu'il s'agit précisément d'occulter... La distribution des rôles est parfaitement au point, et l'Aide sociale à l'enfance ou la Protection maternelle et infantile qui font appel à ses compétences savent qu'elles en

obtiendront une interprétation où le psychique sera consensuellement rabattu sur le culturel⁷. »

De fait à chaque fois qu'une pratique met en tension d'une part les principes d'égalitarisme en appui à la laïcité et aux valeurs républicaines françaises, et d'autre part la reconnaissance des attachements culturels (souvent articulés à des références religieuses), la position juste est difficile à tenir. Au-delà de la redéfinition de ces concepts de laïcité et d'approche de pédagogie interculturelle, un changement de perspective s'impose pour sortir des impasses actuelles entre laïcité, principes républicains, et prise en compte des attachements culturels.

Entre déni et stigmatisation : la position empathique ?

Est-il possible d'accueillir la diversité culturelle en laissant s'exprimer ce qui vient dans une position clinique d'écoute empathique? Ne risque-t-on pas alors de rester dans une neutralité bienveillante de traitement égalitaire pour tous en ne nommant pas les différences? Ce mode d'intervention est influencé par une position qui fait référence à l'approche

7. D. Fassin, « Les politiques de l'ethnopsychiatrie: la psyché africaine, des colonies africaines aux banlieues parisiennes », *op. cit.*, p. 7 à 24.

psychanalytique et à celle de Carl Rogers dans le champ de la petite enfance.

Comment sortir de l'impasse entre déni de la réalité des différences et stigmatisation? Le déni des situations (au niveau des adultes ou des enfants) par rapport à l'appartenance sociale, familiale et culturelle dans les services publics, fait que les différences qui vont être prises en compte et donc parlées et traitées risquent de ne porter que sur des critères comportementaux visibles.

Voici quelques exemples.

Soit la différence concerne le genre dans les équipes professionnelles: « À quoi bon prendre en compte la différence entre les hommes et les femmes puisque leurs fonctions sont les mêmes et qu'ils font le même travail ? » Dans le même temps, dans certaines PMI, face à la crainte de la pédophilie, les assistants maternels hommes sont l'objet d'une enquête systématique par un psychologue en plus d'une puéricultrice, alors que les femmes en sont dispensées.

Soit la différence concerne la langue maternelle telle que l'arabe, seule langue que l'enfant et sa mère comprennent au moment de la période d'adaptation de l'enfant dans le lieu d'accueil de jeunes enfants: « Parler français aux enfants dans le lieu d'accueil de jeunes enfants est préférable au fait de leur parler dans leur langue maternelle qui risque d'être déformée par méconnaissance, car de toute

façon les enfants s'adaptent et feront mieux la différence entre le lieu d'accueil et la famille.» Il s'agit là du témoignage d'un professionnel préoccupé par le fait d'être attentif à des repères clairs entre famille et lieu d'accueil pour aider l'enfant à se repérer lui-même.

La différence peut aussi concerner une situation de handicap: comment prendre en compte la demande d'une mère aveugle qui, pour protéger l'enfant de sa différence, demande qu'on fasse en sorte que personne ne dise ou ne fasse comprendre son handicap à l'enfant? D'où l'aménagement de l'espace tous les matins pour retirer les obstacles au passage de la mère. L'enfant ne porte-t-il pas sur les épaules le secret partagé des adultes, parents et professionnels, concernant le handicap de sa mère, et la mère la souffrance d'un déficit qu'elle croit épargner à son enfant?

Soit encore : que dire à un enfant qui pleure effrayé à l'arrivée dans la crèche d'un enfant africain et donc de peau noire ?

Enfin, la différence nécessaire à prendre en compte dans le quotidien des enfants peut porter aussi sur une situation qui concerne la santé physique de l'enfant: par exemple quand il y a nécessité d'un régime alimentaire particulier du fait d'allergies, la structure d'accueil met en œuvre le régime demandé. En revanche, si la famille, pour des raisons d'appartenance religieuse, demande que l'enfant

ne mange pas de porc, cette modalité est entendue avec des réponses différentes: soit elle n'est pas prise en compte, soit quand elle l'est, l'enfant est privé d'aliment de substitution. Dans le meilleur des cas, un autre plat peut lui être proposé.

Les éléments précédents permettent de comprendre ces situations: les équipements petite enfance sont identifiés dans leur mission de prévention; en particulier grâce au développement et au travail des centres de PMI (Protection maternelle et infantile). La prévention s'est opérée en fonction des urgences et donc dans le champ de la santé de l'enfant (soin et alimentation); les questions sanitaires demeurent de ce fait objectivement plus faciles à traiter, comme c'est le cas pour les régimes alimentaires liés aux allergies; alors que d'autres niveaux tels que les attachements familiaux et culturels, voire religieux, sont plus complexes à prendre en compte.

La position empathique influencée par l'approche de Carl Rogers et de la psychanalyse s'est développée dans toute une conception de l'accueil; celle-ci s'inspire en particulier des Maisons vertes initiées par Françoise Dolto. Elles ont donné naissance aux lieux d'accueil enfants-parents, lieux fondés sur une approche psychanalytique; leur objet essentiel est de proposer un accueil de qualité : «Une qualité de l'environnement de l'enfant qui construit le sentiment de sécurité de l'enfant et le sentiment de

compétence qui lui permettra d'être plus serein dans sa rencontre avec les autres⁸. » L'apprentissage de la séparation chez le jeune enfant est ainsi favorisé ; l'enfant vient et reste au lieu d'accueil avec l'un de ses parents, le plus souvent la mère. Cette approche a promu le développement des compétences d'un accueil inconditionnel de l'autre, en créant les conditions du bien-être et donc en acceptant les différences telles qu'elles se présentent, tout en les accompagnant, sans forcément les nommer.

Reconnaître l'autre tel qu'il est

*Reconnaître l'autre tel qu'il est,
est-ce gommer sa différence?*

La nommer, est-ce stigmatisant ou discriminant?

Jusqu'à présent les connaissances en psychologie ont contribué essentiellement à veiller à un accueil de qualité, à un accompagnement de la séparation, et à un développement de l'autonomie de l'enfant. Prendre en compte les différences dans le cadre de

8. C. Chaeboldaëff, CERPE (Centre d'études et de recherche pour la petite enfance à Aubervilliers), « Approche des diversités dans les établissements d'accueil de jeunes enfants : approche éducative et pédagogique pour l'accueil de la diversité » dans ESSSE, département EJE, *Respect pour la diversité dans le champ de la petite enfance*, Lyon, Actes du colloque du 13 janvier 2005, p. 74 à 76.

l'accueil collectif n'était pas une priorité avant la publication du décret d'août 2000⁹.

Cependant, la connaissance et la reconnaissance des différences (les pratiques, les situations des enfants ou/et de leurs familles) complexifient le travail des professionnels dans l'accompagnement éducatif au sein d'un lieu collectif.

Les normes en collectivité

Le processus de socialisation et le fonctionnement des institutions sociales mettent en évidence l'importance des normes et de leur appropriation par les acteurs. En effet, les normes permettent les règles du jeu de nos conduites en société : « Une norme se propose, d'après Georges Canguilhem, comme un mode possible d'unification d'un divers, de résorption d'une différence de règlements d'un différend... La diversité, l'écart est constitutif du fonctionnement normatif, et l'intériorisation de la norme, du modèle, consiste à le poser en point de mire, à s'en préoccuper et non à s'y soumettre ou à lui ressembler¹⁰. »

9. Le décret relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans modifiant le Code de la santé publique, 1^{er} août 2000 (ministère de l'Emploi et de la Solidarité).

10. J.-M. Fournier, « Respect pour la diversité et normes », dans ESSSE, département EJE, *Respect pour la diversité dans le champ de la petite enfance*, Lyon, Actes du colloque du 13 janvier 2005, p. 22 à 28.

Ainsi, intégrer des différences suppose non pas de remettre en cause la norme mais d'interroger le rapport à la norme. Cela à travers les écarts et la manière de s'y conformer ou de l'interroger, voire de la transgresser.

Chaque fois qu'une action de formation a été engagée dans le cadre du dispositif de formation au respect pour la diversité, la question des normes s'est posée. Respecter la diversité certes, mais quelles sont les limites que la norme nous impose? Parfois un amalgame s'opère entre normes, finalités d'un projet, valeurs de la République et de la laïcité, et loi. La réponse viendra d'une clarification de ces différentes notions; ce qui permettra une différenciation des repères qui y sont liés pour penser et conduire l'action.

L'égalité à l'épreuve de la hiérarchie des langues

Le bilinguisme européen (allemand, anglais) est considéré comme positif: on parle des projets pilotes de crèches bilingues. Cependant, dans les quartiers à forte densité de population issue de l'immigration, souvent en banlieue, on parle de crèches interculturelles sans connaître ou reconnaître le bilinguisme des enfants. Le déni de reconnaissance de la valeur du bilinguisme des enfants qui parlent français-arabe ou français-turc, va, de ce fait, rarement

constituer un potentiel de compétences des enfants reconnu par les éducateurs et les enseignants.

Entre une compétence linguistique nécessaire pour les uns et une intégration utile pour d'autres, ce déni de l'appartenance culturelle contribue à masquer des questions de hiérarchisation de la valeur sociale des pratiques de bilinguisme par exemple. Peut-être est-il plus juste, dans un contexte de travail auprès d'enfants, de considérer d'abord la langue maternelle, plutôt que le bi- ou le multilinguisme.

La langue ou les langues sont une symbolique d'appartenance porteuse de sens dans chaque pays: prenons pour exemple la France et l'Espagne; à chaque pays son rapport aux langues en fonction de son histoire: «En France, les esprits, au plus fort de la Révolution, n'étaient guère habités par le souci de préserver la richesse naturelle que constituent les langues régionales. Encore moins imaginait-on le profit que peut en tirer l'enseignement des langues étrangères. Il s'agissait avant tout de répandre le français sur l'ensemble du territoire, comme langue de la République et symbole de son identité¹¹.»

La Révolution de 1789, en France, qui a conduit aux fondations de la République une et indivisible, a en même temps neutralisé le potentiel des langues régionales dans le patrimoine culturel français. Cette position reste significative et constitue un obstacle

11. C. Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 2005.

Ainsi, intégrer des différences suppose non pas de remettre en cause la norme mais d'interroger le rapport à la norme. Cela à travers les écarts et la manière de s'y conformer ou de l'interroger, voire de la transgresser.

Chaque fois qu'une action de formation a été engagée dans le cadre du dispositif de formation au respect pour la diversité, la question des normes s'est posée. Respecter la diversité certes, mais quelles sont les limites que la norme nous impose? Parfois un amalgame s'opère entre normes, finalités d'un projet, valeurs de la République et de la laïcité, et loi. La réponse viendra d'une clarification de ces différentes notions; ce qui permettra une différenciation des repères qui y sont liés pour penser et conduire l'action.

L'égalité à l'épreuve de la hiérarchie des langues

Le bilinguisme européen (allemand, anglais) est considéré comme positif: on parle des projets pilotes de crèches bilingues. Cependant, dans les quartiers à forte densité de population issue de l'immigration, souvent en banlieue, on parle de crèches interculturelles sans connaître ou reconnaître le bilinguisme des enfants. Le déni de reconnaissance de la valeur du bilinguisme des enfants qui parlent français-arabe ou français-turc, va, de ce fait, rarement

constituer un potentiel de compétences des enfants reconnu par les éducateurs et les enseignants.

Entre une compétence linguistique nécessaire pour les uns et une intégration utile pour d'autres, ce déni de l'appartenance culturelle contribue à masquer des questions de hiérarchisation de la valeur sociale des pratiques de bilinguisme par exemple. Peut-être est-il plus juste, dans un contexte de travail auprès d'enfants, de considérer d'abord la langue maternelle, plutôt que le bi- ou le multilinguisme.

La langue ou les langues sont une symbolique d'appartenance porteuse de sens dans chaque pays: prenons pour exemple la France et l'Espagne; à chaque pays son rapport aux langues en fonction de son histoire: «En France, les esprits, au plus fort de la Révolution, n'étaient guère habités par le souci de préserver la richesse naturelle que constituent les langues régionales. Encore moins imaginait-on le profit que peut en tirer l'enseignement des langues étrangères. Il s'agissait avant tout de répandre le français sur l'ensemble du territoire, comme langue de la République et symbole de son identité¹¹.»

La Révolution de 1789, en France, qui a conduit aux fondations de la République une et indivisible, a en même temps neutralisé le potentiel des langues régionales dans le patrimoine culturel français. Cette position reste significative et constitue un obstacle

11. C. Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 2005.

au développement de compétences plurilinguistiques en France, ainsi qu'à la reconnaissance en général du bilinguisme (quelles que soient les langues concernées). On se prive là d'une ressource pour parler d'autres langues.

En Espagne, c'est la dictature de Franco qui a donné lieu à la suppression des langues régionales. La démocratie revenue, celles-ci ont ressurgi avec force (notamment en Catalogne du côté espagnol). La langue catalane est la langue première parlée et enseignée; les ouvrages sont écrits en catalan, voire en espagnol et catalan. Cette position va de pair avec la revendication de l'identité régionale de la Catalogne.

Nous pourrions multiplier les exemples dans ce domaine. À un niveau individuel, on a identifié que des enfants adoptés dans un pays étranger oublient ou refusent, quand ils sont jeunes, leur langue maternelle même si on leur crée les conditions pour la parler et l'entretenir. Ils préfèrent parler la langue du pays des parents adoptifs. On peut dire ainsi que le rapport aux langues, dans l'histoire individuelle et collective, va influencer les aptitudes individuelles.

En ce qui concerne les compétences d'apprentissages multilingues et les choix des systèmes éducatifs déployés dans chaque pays, il est intéressant de faire un détour par l'histoire de la pédagogie dans ce domaine. En effet, Auguste Guillaume Frédéric Froebel, initiateur des jardins d'enfants en Prusse

en 1840 (ceux-ci sont à l'origine de la profession de jardinière d'enfants qui ensuite s'est transformée en profession d'éducateur de jeunes enfants), se réfère aux fondateurs de la pédagogie et de la philosophie qui ont influencé son œuvre. « Jan Amos Komensky (1592-1671), surnommé Comenius, pédagogue et philosophe tchèque mais qui avait beaucoup parcouru l'Europe, ne se contenta pas de critiquer les établissements scolaires de l'époque qu'il appelait les maisons de la peur ou encore les chambres de torture de l'esprit. Il énonça les principes d'une pédagogie et d'un humanisme nouveaux et en ce sens il peut être considéré comme un précurseur... pour développer les trois qualités de l'homme (l'intelligence qui observe et discerne; la volonté et la liberté intérieure, et la force). Il faut réveiller en chaque enfant ces puissances qui sommeillent et que les enfants apprennent à utiliser leur bon sens personnel. [...] La première [école] de 0 à 6 ans, celle du berceau, est en quelque sorte l'école de la mère, et la seconde école, celle des enfants de 6 à 12 ans, se consacre à l'enseignement de la langue maternelle de la lecture, de l'écriture du calcul, etc. Il souhaitait que l'éducation soit, par principe, donnée à tous, pauvres et riches, nobles, bourgeois ou paysans. Pour lui la base de l'éducation ne pouvait être que la langue maternelle¹². »

12. A. Gervais-Karpowicz (responsable de formation EJE à Tours), « Fröbel et les jardins et jardinières d'enfants », dans B. Dekeyser, N. Pecondon-Lacroix, V. Ferrey et coll., *Avec*

au développement de compétences plurilinguistiques en France, ainsi qu'à la reconnaissance en général du bilinguisme (quelles que soient les langues concernées). On se prive là d'une ressource pour parler d'autres langues.

En Espagne, c'est la dictature de Franco qui a donné lieu à la suppression des langues régionales. La démocratie revenue, celles-ci ont ressurgi avec force (notamment en Catalogne du côté espagnol). La langue catalane est la langue première parlée et enseignée; les ouvrages sont écrits en catalan, voire en espagnol et catalan. Cette position va de pair avec la revendication de l'identité régionale de la Catalogne.

Nous pourrions multiplier les exemples dans ce domaine. À un niveau individuel, on a identifié que des enfants adoptés dans un pays étranger oublient ou refusent, quand ils sont jeunes, leur langue maternelle même si on leur crée les conditions pour la parler et l'entretenir. Ils préfèrent parler la langue du pays des parents adoptifs. On peut dire ainsi que le rapport aux langues, dans l'histoire individuelle et collective, va influencer les aptitudes individuelles.

En ce qui concerne les compétences d'apprentissages multilingues et les choix des systèmes éducatifs déployés dans chaque pays, il est intéressant de faire un détour par l'histoire de la pédagogie dans ce domaine. En effet, Auguste Guillaume Frédéric Froebel, initiateur des jardins d'enfants en Prusse

en 1840 (ceux-ci sont à l'origine de la profession de jardinière d'enfants qui ensuite s'est transformée en profession d'éducateur de jeunes enfants), se réfère aux fondateurs de la pédagogie et de la philosophie qui ont influencé son œuvre. « Jan Amos Komensky (1592-1671), surnommé Comenius, pédagogue et philosophe tchèque mais qui avait beaucoup parcouru l'Europe, ne se contenta pas de critiquer les établissements scolaires de l'époque qu'il appelait les maisons de la peur ou encore les chambres de torture de l'esprit. Il énonça les principes d'une pédagogie et d'un humanisme nouveaux et en ce sens il peut être considéré comme un précurseur... pour développer les trois qualités de l'homme (l'intelligence qui observe et discerne; la volonté et la liberté intérieure, et la force). Il faut réveiller en chaque enfant ces puissances qui sommeillent et que les enfants apprennent à utiliser leur bon sens personnel. [...] La première [école] de 0 à 6 ans, celle du berceau, est en quelque sorte l'école de la mère, et la seconde école, celle des enfants de 6 à 12 ans, se consacre à l'enseignement de la langue maternelle de la lecture, de l'écriture du calcul, etc. Il souhaitait que l'éducation soit, par principe, donnée à tous, pauvres et riches, nobles, bourgeois ou paysans. Pour lui la base de l'éducation ne pouvait être que la langue maternelle¹². »

12. A. Gervais-Karpowicz (responsable de formation EJE à Tours), « Fröbel et les jardins et jardinières d'enfants », dans B. Dekeyser, N. Pecondon-Lacroix, V. Ferrey et coll., *Avec*

La prise en compte de la langue maternelle dans les lieux d'accueil de jeunes enfants ne serait-elle pas une manière de se saisir d'une forme symbolique de l'attachement familial pour construire la continuité entre famille et structure d'accueil?

« Pas d'intégration sans lien affectif: comment créer un sentiment d'appartenance commune dans une société multiculturelle¹³? », nous dit Bhikshu Parekh, philosophe indien établi au Royaume-Uni, spécialiste de la société multiculturelle. Il ajoute: « Un sentiment commun d'appartenance naît plus facilement lorsque les communautés minoritaires et majoritaires se sentent bien dans leur peau et entretiennent des rapports de confiance [...]. Il n'y a pas que l'intérêt commun et la justice qui cimentent une société [...] il faut aussi un lien affectif, un attachement à la communauté et à son prochain. »

Cette position met l'accent sur la continuité entre les lieux significatifs de l'enfant engagé dans un processus d'intégration sociale; elle souligne en particulier l'importance de la dimension affective dans les apprentissages et pour la construction du

et pour l'enfant: pratique et formations des éducateurs de jeunes enfants, Toulouse, érès, *Rencontre: Cahiers du travailleur social*, n° 93-94, 1995.

13. B. Parekh, « Pas d'intégration sans lien affectif: comment créer un sentiment d'appartenance commune dans une société multiculturelle? Après les attentats de Londres, les Britanniques s'interrogent », *Courrier international*, 2005, n° 783.

lien entre différents univers (famille et lieu d'accueil par exemple). La prise en compte de la langue maternelle est de cet ordre-là.

La multi-appartenance

Qu'il s'agisse d'un modèle d'intégration communautaire comme au Royaume-Uni ou d'intégration individuelle comme en France, la question de l'attachement et de l'appartenance demeure. La multi-appartenance est une notion introduite par Amin Maalouf¹⁴ dans le cadre de sa réflexion sur l'identité. Il insiste sur le fait que la trajectoire de chacun mobilise rencontres et expériences individuelles qui permettent de se référer aux identités mais aussi à la reconnaissance des influences multiples au regard des expériences de mobilité sociale et culturelle. Chacun, dans sa trajectoire, traverse des groupes sociaux qui vont représenter des références significatives: la famille, l'école, le quartier, le village, la cité dans la banlieue, un mouvement, une association, une religion ou l'entreprise. Dans chacun de ces groupes, chacun se reconnaît et en même temps se sent en décalage par rapport à certains valeurs et rituels. « Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux

14. A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle, Le livre de poche, 1998.

La prise en compte de la langue maternelle dans les lieux d'accueil de jeunes enfants ne serait-elle pas une manière de se saisir d'une forme symbolique de l'attachement familial pour construire la continuité entre famille et structure d'accueil?

« Pas d'intégration sans lien affectif: comment créer un sentiment d'appartenance commune dans une société multiculturelle¹³? », nous dit Bhikshu Parekh, philosophe indien établi au Royaume-Uni, spécialiste de la société multiculturelle. Il ajoute: « Un sentiment commun d'appartenance naît plus facilement lorsque les communautés minoritaires et majoritaires se sentent bien dans leur peau et entretiennent des rapports de confiance [...]. Il n'y a pas que l'intérêt commun et la justice qui cimentent une société [...] il faut aussi un lien affectif, un attachement à la communauté et à son prochain. »

Cette position met l'accent sur la continuité entre les lieux significatifs de l'enfant engagé dans un processus d'intégration sociale; elle souligne en particulier l'importance de la dimension affective dans les apprentissages et pour la construction du

et pour l'enfant: pratique et formations des éducateurs de jeunes enfants, Toulouse, érès, *Rencontre: Cahiers du travailleur social*, n° 93-94, 1995.

13. B. Parekh, « Pas d'intégration sans lien affectif: comment créer un sentiment d'appartenance commune dans une société multiculturelle? Après les attentats de Londres, les Britanniques s'interrogent », *Courrier international*, 2005, n° 783.

lien entre différents univers (famille et lieu d'accueil par exemple). La prise en compte de la langue maternelle est de cet ordre-là.

La multi-appartenance

Qu'il s'agisse d'un modèle d'intégration communautaire comme au Royaume-Uni ou d'intégration individuelle comme en France, la question de l'attachement et de l'appartenance demeure. La multi-appartenance est une notion introduite par Amin Maalouf¹⁴ dans le cadre de sa réflexion sur l'identité. Il insiste sur le fait que la trajectoire de chacun mobilise rencontres et expériences individuelles qui permettent de se référer aux identités mais aussi à la reconnaissance des influences multiples au regard des expériences de mobilité sociale et culturelle. Chacun, dans sa trajectoire, traverse des groupes sociaux qui vont représenter des références significatives: la famille, l'école, le quartier, le village, la cité dans la banlieue, un mouvement, une association, une religion ou l'entreprise. Dans chacun de ces groupes, chacun se reconnaît et en même temps se sent en décalage par rapport à certains valeurs et rituels. « Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux

14. A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle, Le livre de poche, 1998.

pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles, c'est cela mon identité¹⁵. »

Cette approche apporte une ouverture par rapport à une conception figée de l'identité qui, dans le contexte actuel, peut faire craindre les replis identitaires et des positions fondamentalistes, mais aussi la stigmatisation des identités culturelles comme à certains moments de l'histoire. Reconnaître les influences multiples, c'est prendre en compte le métissage dans ce que nous vivons au cours de notre trajectoire, mais c'est aussi susciter l'ouverture.

Dans le champ de l'éducation des jeunes enfants, l'attachement de l'enfant à sa famille se fait en lien avec l'ouverture aux appartenances sociales et culturelles, dans un souci de continuité éducative (entre famille et lieu d'accueil). Cette approche est nécessaire pour garantir le bien-être de l'enfant. La continuité d'attention portée à l'enfant s'effectue dans la capacité à repérer les écarts et les différences dans la discontinuité, entre ces deux univers significatifs pour lui.

La requalification parentale : une dynamique sociale et éducative à l'œuvre

Concernant les avancées des travaux de recherche à propos des relations parents-professionnels dans le

15. *Ibid.*

champ de la petite enfance, on peut citer l'ouvrage significatif dirigé par Sylvie Rayna et Gilles Brougère¹⁶. Ce livre présente cinq recherches conduites dans le champ de la petite enfance dans des contextes très différents : deux travaux présentent des recherches en crèches ; une recherche est conduite en école maternelle ; une autre est une étude comparative de l'accueil de la petite enfance en crèche en France et au Japon ; la cinquième recherche est conduite dans une pouponnière à caractère social. La fin de l'ouvrage présente une synthèse de l'étude à partir du rapport de l'OCDE¹⁷ concernant une analyse de la précarité et de la pauvreté en rapport avec l'étude des systèmes éducatifs dans leur diversité et l'amélioration de la qualité de vie parents-enfants.

La recherche conduite en pouponnière à caractère social fait travailler un axe très important pour penser le lien entre les niveaux éducatif et social. La situation de familles en position de déqualification sociale du fait du placement (qu'il soit judiciaire ou administratif) s'accompagne d'un sentiment de disqualification. Le travail avec les familles va consister à soutenir un processus de requalification

16. M.-P. Mackiewicz, dans Sylvie Rayna et Gilles Brougère, *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Éducatifs, politiques, sociétés, 2005.

17. OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles, c'est cela mon identité¹⁵. »

Cette approche apporte une ouverture par rapport à une conception figée de l'identité qui, dans le contexte actuel, peut faire craindre les replis identitaires et des positions fondamentalistes, mais aussi la stigmatisation des identités culturelles comme à certains moments de l'histoire. Reconnaître les influences multiples, c'est prendre en compte le métissage dans ce que nous vivons au cours de notre trajectoire, mais c'est aussi susciter l'ouverture.

Dans le champ de l'éducation des jeunes enfants, l'attachement de l'enfant à sa famille se fait en lien avec l'ouverture aux appartenances sociales et culturelles, dans un souci de continuité éducative (entre famille et lieu d'accueil). Cette approche est nécessaire pour garantir le bien-être de l'enfant. La continuité d'attention portée à l'enfant s'effectue dans la capacité à repérer les écarts et les différences dans la discontinuité, entre ces deux univers significatifs pour lui.

La requalification parentale : une dynamique sociale et éducative à l'œuvre

Concernant les avancées des travaux de recherche à propos des relations parents-professionnels dans le

15. *Ibid.*

champ de la petite enfance, on peut citer l'ouvrage significatif dirigé par Sylvie Rayna et Gilles Brougère¹⁶. Ce livre présente cinq recherches conduites dans le champ de la petite enfance dans des contextes très différents : deux travaux présentent des recherches en crèches ; une recherche est conduite en école maternelle ; une autre est une étude comparative de l'accueil de la petite enfance en crèche en France et au Japon ; la cinquième recherche est conduite dans une pouponnière à caractère social. La fin de l'ouvrage présente une synthèse de l'étude à partir du rapport de l'OCDE¹⁷ concernant une analyse de la précarité et de la pauvreté en rapport avec l'étude des systèmes éducatifs dans leur diversité et l'amélioration de la qualité de vie parents-enfants.

La recherche conduite en pouponnière à caractère social fait travailler un axe très important pour penser le lien entre les niveaux éducatif et social. La situation de familles en position de déqualification sociale du fait du placement (qu'il soit judiciaire ou administratif) s'accompagne d'un sentiment de disqualification. Le travail avec les familles va consister à soutenir un processus de requalification

16. M.-P. Mackiewicz, dans Sylvie Rayna et Gilles Brougère, *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Éducatifs, politiques, sociétés, 2005.

17. OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

sociale qui valorise toutes les initiatives individuelles et collectives participant d'un étayage actif et socialisé de la fonction parentale. Cette approche sort radicalement des stigmatisations psychologisantes parfois porteuses de jugements de valeur, qui viennent neutraliser tout dynamisme des parents. La dimension de processus est intéressante dans la mesure où elle indique le chemin permettant une construction. L'auteur de cette recherche, Marie-Pierre Mackiewicz, insiste aussi sur la notion de dispositifs d'accompagnement mis en place avec un jeu d'acteurs pour favoriser ce processus de requalification parentale. Ainsi une synergie autour de la situation se crée par le jeu du dispositif vers une requalification sociale des parents.

Problématique et hypothèse de travail

L'ensemble des points de réflexion que je viens de développer va faire travailler le sens du passage de la notion d'interculturalité à la notion de diversité.

L'évaluation des projets, l'analyse critique d'expériences et la recherche bibliographique dans le champ de l'éducation en situation d'interculturalité et d'exclusion sociale ont amené à préciser un certain nombre de notions. Celles-ci permettront de baliser le parcours et de clarifier le processus d'élaboration de la problématique qui est ainsi posée :

« La diversité, une thématique de reconfiguration de la laïcité. »

Les valeurs de laïcité de la République qui apparaissent dans le contexte français comme une référence culturelle viennent faire obstacle (à des niveaux multiples) à la prise en compte d'autres problématiques culturelles que l'immigration nous contraint à reconnaître. C'est pourquoi je me suis appuyée sur une approche qui complexifie la question de l'interculturalité en l'ouvrant au travail sur le respect pour la diversité.

En effet, dans le cadre des dispositifs mis en œuvre pour conduire le projet « Respect pour la diversité », la question posée à chacun des groupes était la suivante : en quels termes se pose la question de la diversité ? À quel niveau se situe la différence pour un équipement petite enfance, entre la demande d'une famille de régime alimentaire pour problème d'allergie et celle d'une alimentation sans porc pour des raisons liées à des habitudes culturelles et/ou de convictions religieuses ?

Les réflexions conduites autour de ces situations multiples ont amené à développer des éléments de compréhension et d'ouverture que la seule question d'interculturalité ne permettait pas d'aborder. De plus, je constate que la question de la reconnaissance est sous-jacente à la question du respect pour la diversité.

sociale qui valorise toutes les initiatives individuelles et collectives participant d'un étayage actif et socialisé de la fonction parentale. Cette approche sort radicalement des stigmatisations psychologisantes parfois porteuses de jugements de valeur, qui viennent neutraliser tout dynamisme des parents. La dimension de processus est intéressante dans la mesure où elle indique le chemin permettant une construction. L'auteur de cette recherche, Marie-Pierre Mackiewicz, insiste aussi sur la notion de dispositifs d'accompagnement mis en place avec un jeu d'acteurs pour favoriser ce processus de requalification parentale. Ainsi une synergie autour de la situation se crée par le jeu du dispositif vers une requalification sociale des parents.

Problématique et hypothèse de travail

L'ensemble des points de réflexion que je viens de développer va faire travailler le sens du passage de la notion d'interculturalité à la notion de diversité.

L'évaluation des projets, l'analyse critique d'expériences et la recherche bibliographique dans le champ de l'éducation en situation d'interculturalité et d'exclusion sociale ont amené à préciser un certain nombre de notions. Celles-ci permettront de baliser le parcours et de clarifier le processus d'élaboration de la problématique qui est ainsi posée :

« La diversité, une thématique de reconfiguration de la laïcité. »

Les valeurs de laïcité de la République qui apparaissent dans le contexte français comme une référence culturelle viennent faire obstacle (à des niveaux multiples) à la prise en compte d'autres problématiques culturelles que l'immigration nous contraint à reconnaître. C'est pourquoi je me suis appuyée sur une approche qui complexifie la question de l'interculturalité en l'ouvrant au travail sur le respect pour la diversité.

En effet, dans le cadre des dispositifs mis en œuvre pour conduire le projet « Respect pour la diversité », la question posée à chacun des groupes était la suivante : en quels termes se pose la question de la diversité ? À quel niveau se situe la différence pour un équipement petite enfance, entre la demande d'une famille de régime alimentaire pour problème d'allergie et celle d'une alimentation sans porc pour des raisons liées à des habitudes culturelles et/ou de convictions religieuses ?

Les réflexions conduites autour de ces situations multiples ont amené à développer des éléments de compréhension et d'ouverture que la seule question d'interculturalité ne permettait pas d'aborder. De plus, je constate que la question de la reconnaissance est sous-jacente à la question du respect pour la diversité.

C'est pourquoi mon travail de recherche sera étayé en particulier par les travaux d'Axel Honneth¹⁸ développés dans son ouvrage *La lutte pour la reconnaissance*, qui ouvrent à une réflexion permettant d'analyser «le processus de lutte pour la reconnaissance déployée socialement pour faire face au déni de reconnaissance¹⁹». Il situe ce processus sur trois niveaux : le premier est un niveau structurel, celui du droit où la reconnaissance se travaille en lien avec la loi et les cadres qui structurent le sens, «le savoir moral qui gouverne l'action»; le deuxième concerne la question de la reconnaissance à l'œuvre au niveau des organisations, pour Axel Honneth, celui de la reconnaissance sociale ; le troisième est celui de la reconnaissance affective en jeu dans les interactions des personnes (relations d'amour, affectives, et par extension relations sociales significatives). Ces différents niveaux pour la reconnaissance permettent d'identifier les formes de déni de reconnaissance à l'œuvre et les luttes pour la reconnaissance. Ma démarche s'inscrit dans cette typologie.

D'une question initiale où il s'agit d'identifier comment les professionnels développent des modalités pour assumer la tension entre les valeurs de la laïcité et la prise en compte de l'interculturalité, j'ai été amenée à formuler une autre question : *comment*

18. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, coll. «Passages», 2002.

19. *Ibid.*

penser le travail de reconfiguration de la laïcité opéré à l'aune du respect pour la diversité?

C'est ainsi que je formule l'hypothèse suivante : le respect pour la diversité permet de passer de la différence comme déficit à corriger (registre de l'égalité ou de l'inégalité) à la différence comme ressource à amplifier (registre de la singularité et de la complexité).

Dans une première partie, j'effectuerai un travail de reconfiguration de la laïcité à partir de la diversité. Dans la deuxième partie, j'aborderai les repères qui me semblent significatifs concernant les cadres conventionnels, légaux et réglementaires de l'accueil des jeunes enfants (dimensions internationale, européenne et nationale).

Puis, j'étudierai le processus de professionnalisation dans le champ de la petite enfance pour situer l'histoire de la profession et de la formation d'éducateur de jeunes enfants.

Dans la troisième partie, je présenterai les dispositifs successifs qui ont ponctué les étapes de mon expérience singulière dans le champ de la petite enfance et qui m'ont conduite à initier un projet « Respect pour la diversité » (développé par le département EJE de l'ESSE de 2002 à 2005).

La quatrième partie rendra compte de la manière dont les professionnels se sont saisis de la tension entre valeurs de laïcité de la République et respect pour la diversité, à partir des témoignages et

C'est pourquoi mon travail de recherche sera étayé en particulier par les travaux d'Axel Honneth¹⁸ développés dans son ouvrage *La lutte pour la reconnaissance*, qui ouvrent à une réflexion permettant d'analyser «le processus de lutte pour la reconnaissance déployée socialement pour faire face au déni de reconnaissance¹⁹». Il situe ce processus sur trois niveaux : le premier est un niveau structurel, celui du droit où la reconnaissance se travaille en lien avec la loi et les cadres qui structurent le sens, «le savoir moral qui gouverne l'action»; le deuxième concerne la question de la reconnaissance à l'œuvre au niveau des organisations, pour Axel Honneth, celui de la reconnaissance sociale ; le troisième est celui de la reconnaissance affective en jeu dans les interactions des personnes (relations d'amour, affectives, et par extension relations sociales significatives). Ces différents niveaux pour la reconnaissance permettent d'identifier les formes de déni de reconnaissance à l'œuvre et les luttes pour la reconnaissance. Ma démarche s'inscrit dans cette typologie.

D'une question initiale où il s'agit d'identifier comment les professionnels développent des modalités pour assumer la tension entre les valeurs de la laïcité et la prise en compte de l'interculturalité, j'ai été amenée à formuler une autre question : *comment*

18. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, coll. «Passages», 2002.

19. *Ibid.*

penser le travail de reconfiguration de la laïcité opéré à l'aune du respect pour la diversité?

C'est ainsi que je formule l'hypothèse suivante : le respect pour la diversité permet de passer de la différence comme déficit à corriger (registre de l'égalité ou de l'inégalité) à la différence comme ressource à amplifier (registre de la singularité et de la complexité).

Dans une première partie, j'effectuerai un travail de reconfiguration de la laïcité à partir de la diversité. Dans la deuxième partie, j'aborderai les repères qui me semblent significatifs concernant les cadres conventionnels, légaux et réglementaires de l'accueil des jeunes enfants (dimensions internationale, européenne et nationale).

Puis, j'étudierai le processus de professionnalisation dans le champ de la petite enfance pour situer l'histoire de la profession et de la formation d'éducateur de jeunes enfants.

Dans la troisième partie, je présenterai les dispositifs successifs qui ont ponctué les étapes de mon expérience singulière dans le champ de la petite enfance et qui m'ont conduite à initier un projet « Respect pour la diversité » (développé par le département EJE de l'ESSE de 2002 à 2005).

La quatrième partie rendra compte de la manière dont les professionnels se sont saisis de la tension entre valeurs de laïcité de la République et respect pour la diversité, à partir des témoignages et