

Pour un projet pédagogique de soutien à la paternité. Handicap, inclusion et enfance¹

Roberta Caldin², Alessia Cinotti³

Résumé

La pédagogie et la psychanalyse se sont caractérisées, le plus souvent, par une méfiance réciproque considérable, oubliant la reconnaissance d'affinités consubstantielles, à savoir comprendre et aider l'homme. La "pédagogie psychanalytique" – expression inventée par le pasteur protestant suisse Oskar Pfister en 1913 – représente une tentative très intéressante, et selon nous en grande partie réussie, de réconcilier les orientations psychanalytiques et l'éducation, en positionnant ces deux disciplines sur un plan de collaboration réciproque et de coopération mutuelle – soins et éducation, diagnostic et projet éducatif, prévention (réparation) et pédagogie (s'occuper de...) – plutôt que de les opposer sur un terrain de confrontation et de division. Partant de ce constat, la présente contribution propose une réflexion sur la figure paternelle face au handicap du jeune enfant, proposant un projet pédagogique d'éducation préventive, à l'appui de la paternité, tant au sein de l'institution familiale que dans les services éducatifs spécialisés dans l'enfance.

Mots-clés: paternité, handicap, inclusion, petite enfance, services éducatifs.

Abstract

Pedagogy and psychoanalysis are mostly characterised by considerable mutual diffidence, forgetting the recognition of substantial affinities, including those of understanding and helping mankind. Psychoanalytic pedagogy – an expression coined by the Swiss protestant minister Oskar Pfister, in 1913 – represents a highly interesting, and in our opinion highly successful, attempt to reconcile psychoanalytic orientations and education, comparing these two disciplines on a level of mutual collaboration and cooperation – care and education, diagnosis and educational project, prevention (reparation) and educational care (caring for...) – rather than comparing it in a field of confrontation and division. It is starting from this conceptual framework of reference that we propose a

¹ La présente contribution, conçue et partagée dans son intégralité par les deux Auteurs, a été rédigée comme suit: paragraphe 3, par Roberta Caldin ; paragraphes 1, 2 et 4, par Alessia Cinotti.

² Professeure Ordinaire en Didactique et Pédagogie spéciale au Département des Sciences de l'Education "G.M. Bertin" de l'Université de Bologne.

³ Chercheuse à durée déterminée de type a) en Didactique et Pédagogie spéciale au Département des Sciences Humaines de l'Université Européenne de Rome.

reflection on the father figure dealing with a child with disabilities. This paper proposes a pedagogical project of preventive education, to support fatherhood, both within the family and Early Childhood Education and Care services.

Keywords: fatherhood, disability, inclusion, childhood, Early Childhood Education and Care services.

Introduction

Ce travail, à partir de la contribution offerte par la «pédagogie psychanalytique» d'Oskar Pfister qui, à notre avis, apporte des éléments très actuels, entend aborder certaines questions concernant le rôle des pères confrontés au handicap d'un jeune enfant.

Dans la littérature la plus récente – y compris celle regardant le domaine du handicap – le père est décrit de plus en plus comme évanescant, absent, obscurci, soulignant sa *disparition*, en termes d'éducation, dans la société occidentale (Adler, Lenz, 2017; Recalcati, 2013 Lamb, 2010, Risé, 2003, Le Camus, 2000).

Cependant, en Italie, la métamorphose du père n'est pas une question aussi récente, comme certains le suggèrent: il n'y a pas de doute que des changements majeurs dans le rôle paternel (*grosso modo* depuis les années soixante) sont attribuables, d'une part, aux changements sociaux du rôle de la femme (pour mémoire le mouvement féministe pour les droits des femmes, la participation des femmes sur le marché du travail et leur plus grande indépendance économique, etc.), mais aussi par rapport aux changements sociaux plus larges ayant précédé les années soixante (l'industrialisation, l'exode rural, la mobilité sociale, la migration, etc.) qui a conduit au *pâlisement de l'image du père*, qui trouve sa source dans les mêmes schémas sociaux (Mitscherlich, 1970). Dans l'organisation sociale, le père est décrit non seulement comme un maillon *faible et solitaire*, mais aussi *fragile* dans l'éducation des enfants. Mais si la construction de l'identité des sujets se construit à partir des liens affectifs et éducatifs autour des grandes figures de l'attachement, il est essentiel que les pères, comme les mères, soient en mesure de laisser une trace éducative importante dans la vie de leurs enfants, dès les premiers moments. Les parents, en effet, ont la tâche d'élever les enfants: ce processus évolutif exige – de la part des parents – un engagement éducatif intense, en déclinant d'une façon harmonieuse la satisfaction des besoins (protection, défense, accueil, etc.) et les exigences d'efforts et de contraintes adaptés à l'âge et la capacité du sujet *culturel* qui, en tant

que tel, a besoin de normes, d'expérience des limites, de stimuli à l'autonomie, de différenciation (Lepri, Montobbio, 2016). Comme l'indique Caldin (2014), en référence au contexte italien, les parents semblent aujourd'hui des observateurs attentifs et aimants, mais passifs; curieux, mais prudents; attentionnés, mais peu sûrs sur la ligne pédagogique à suivre; incapables de faire des choix éducatifs "impopulaires", tels que ceux concernant le domaine normatif de l'éducation.

C'est à partir de ces considérations que la présente contribution – à travers un projet de recherche de trois ans, intitulé *La figure du père dans les familles avec un enfant handicapé* – entend dessiner un projet pédagogique d'éducation préventive, pour soutenir la paternité, de la communication du diagnostic à l'insertion à la crèche ou à la maternelle de l'enfant. On entrevoit dans la figure paternelle une possibilité d'enrichir les relations éducatives familiales, pour essayer de sortir de cette pâleur qui caractérise aujourd'hui l'éducation parentale (à la fois dans les modèles éducatifs avec enfants handicapés et dans les modèles avec enfants non handicapés). En fait, la recherche offre un témoignage *vital* de la paternité, montrant des pères, peut-être un peu "craintifs" devant un projet éducatif audacieux (visant l'autonomie, l'émancipation, la différenciation, etc.) pour leurs enfants handicapés, mais réels, qui ont choisi de ne pas démissionner dans une situation particulièrement complexe, c'est-à-dire d'être là et d'essayer, malgré tout, d'être des adultes significatifs dans la vie de leurs enfants⁴.

1. *La recherche sur La figure du père dans les familles avec un enfant handicapé*

La recherche intitulée *La figure du père dans les familles avec un enfant handicapé*, réalisée dans les années 2012-2015, a été menée à terme en partenariat de l'Université de Roma Tre, l'Université de Padoue et l'Université Catholique de Lyon. Le groupe de recherche, par une approche holistique et longitudinale de la question, a choisi d'étudier la figure du père sous trois angles différents, identifiant comme critère "carrefour" l'âge des enfants: en effet, l'Université de Bologne s'est occupée des

⁴ On ne peut pas entrer dans les détails des résultats obtenus égard la taille de cette contribution. Pour plus d'information, voir: A. Cinotti, 2016; A. Cinotti, R. Caldin (dir., 2016).

pères d'enfants âgés de 0 à 6 ans; l'Université de Roma Tre a impliqué des pères d'enfants âgés de 6 à 10 ans, et l'Université de Padoue a approfondi le rôle des pères d'adolescents et/ou jeunes adultes. D'autre part, l'Université Catholique de Lyon a joué un double rôle: d'une part, elle représentait l'élément d'internationalisation qui caractérise la recherche, en contrepoint de ce projet, en le rapprochant des recherches dans l'espace francophone; d'autre part, la présence de l'Université Catholique de Lyon représentait l'élément d'interdisciplinarité, également à travers une dimension clinique de la problématique. Cet angle a permis de jeter les bases de la définition du problème, ainsi que des questions attenantes à la recherche elles-mêmes, comblant le "vide" constaté dans la littérature et la recherche scientifique dans le domaine de la pédagogie spéciale regardant ce domaine.

En ce qui concerne Bologne, la recherche s'est développée en collaboration avec la municipalité et, en particulier, le secteur de l'instruction, de l'éducation et des écoles, qui nous a donné l'autorisation de contacter les crèches et écoles maternelles de la ville, pour l'identification des pères impliqués dans la recherche. Plus précisément, la recherche a impliqué la collaboration de 15 crèches et 25 écoles maternelles. Chaque action a été menée en étroite synergie avec les coordinateurs pédagogiques référents de chaque secteur: à cet égard, des réunions semestrielles ont été organisées pour partager l'ensemble du parcours de recherche et les moyens de contacter les pères, à travers une reconnaissance ponctuelle de chaque cas individuel.

La procédure la plus utilisée pour contacter les pères, consistait à identifier – en accord avec le coordinateur pédagogique – dans chaque crèche et chaque école maternelle, un éducateur ou un enseignant "réfèrent du projet", assumant la fonction de *facilitateur* entre Université et pères. À cet égard, chaque référent du projet s'est vu présenter la recherche en détail dans le but de définir les modalités d'administration du questionnaire (phase I).

Dans la première phase de la recherche, en effet, même s'il était décidé d'adopter une approche principalement qualitative, il a été admis la possibilité d'utiliser un outil permettant d'avoir des données quantitatives, à travers un questionnaire composé de quatre sections, dont un total de 21 questions fermées et 3 questions ouvertes. Le choix du questionnaire a été dicté par certaines considérations méthodologiques liées aux objectifs de la recherche, à savoir trouver un instrument qui: a) permette d'impliquer un grand nombre de pères; b) faciliter et ne pas entraver la participation des pères; c) soit facile (peu de temps pour la

compilation) et accessible (langage simple et informel); d) réduire les “impacts émotionnels” des participants (étant donné la complexité du sujet, les questions fermées permettent de focaliser l’attention des pères sur les principaux aspects de la recherche, à savoir la *contribution éducative* du père dans la relation avec l’enfant handicapé).

Dans la deuxième phase de la recherche, en revanche, des entretiens ont été menés (phase II) avec un nombre plus limité de pères, avec un double objectif : approfondir les résultats obtenus lors de la première enquête et approfondir certaines problématiques difficiles à “mesurer” par l’outil questionnaire. En particulier, pour chaque interview, les sujets suivants ont été principalement abordés: la naissance de l’enfant, la communication du diagnostic, les tâches éducatives, les difficultés éducatives rencontrées dans la vie quotidienne, le soutien à la paternité et plus généralement à la parentalité. En ce qui concerne ce dernier point, tous les interviews se sont terminés par la question: «*selon votre point de vue personnel, quels sont les éléments saillants qui ne devraient pas être abandonnés pour soutenir les familles dans les premières années après la naissance d’un enfant handicapé?*».

Enfin, en ce qui concerne la formulation du “groupe de référence” – qui apparaît comme la terminologie la plus appropriée à nos choix méthodologiques (Mantovani, 1995; Weiss, 1994) – nous avons établi des paramètres qui nous ont permis de distinguer clairement *qui* pourrait faire partie du groupe de référence de la recherche. Plus précisément: avoir un enfant handicapé, âgé entre zéro et six ans et titulaire d’une certification d’intégration scolaire.

Cela signifie que, sauf dans certains cas que, selon le coordinateur pédagogique, nous avons choisi de ne pas inclure dans la recherche, *tous* les pères qui possédaient ces caractéristiques ont été informés de la recherche, et ont reçu les documents suivants: lettre de présentation de la recherche, contact téléphonique et adresse *e-mail* afin d’approfondir les éléments de recherche, le questionnaire papier, le formulaire supplémentaire à remplir pour indiquer leur volonté d’être contacté pour mener une entrevue.

Les pères qui ont participé à la première phase de la recherche sont un total de 86. La distribution des fréquences d’âge est comprise dans une *gamme* très large qui varie de 23 à 60 ans: toutefois la distribution de fréquence de l’âge des pères montre une forte concentration dans le groupe d’âge 35-46 ans, avec un âge moyen de 41 ans. Enfin, en ce qui concerne l’origine des pères, on constate que 61 des 86 pères sont originaires de l’Italie, tandis que les autres viennent d’Europe (Albanie,

Bulgarie, Kosovo, Moldavie, Roumanie et Russie), d'Asie (Bangladesh, Chine, Philippines et Sri Lanka) et d'Afrique (Cameroun et Maroc). En ce qui concerne les interviews, les pères qui ont donné leur disponibilité étaient 30: presque tous les interviews (27/30) ont été effectuées au Département des Sciences de l'éducation, à l'exception de trois qui se sont déroulées au domicile de l'interviewé, ou dans les lieux publics (par exemple, la bibliothèque *Sala Borsa*). Chaque interview a duré d'un minimum de 50 minutes à un maximum d'une heure dix minutes.

2. *Education, soin et inclusion*

La pédagogie et la psychanalyse se caractérisent, le plus souvent, par une méfiance réciproque considérable, oubliant la reconnaissance d'affinités consubstantielles, à savoir comprendre et aider l'homme. La «pédagogie psychanalytique» – expression inventée par le pasteur protestant suisse Oskar Pfister en 1913 – représente une tentative très intéressante, et selon nous réussie en grande partie, de réconcilier les orientations psychanalytiques et l'éducation, en positionnant ces deux disciplines sur un plan de collaboration réciproque et de coopération mutuelle – soins et éducation, diagnostic et projet éducatif, prévention (réparation) et éducation (s'occuper de...) – plutôt que de les opposer sur un terrain de confrontation et de division. Pfister (1913, 1920) désigne une nouvelle façon de comprendre l'éducation par rapport à la psychanalyse, réitérant toutefois qu'il incombe à la seule pédagogie d'indiquer le but du projet éducatif. Selon Pfister, avec la pédagogie psychanalytique on devient plus prudent dans le diagnostic et dans le choix des méthodes d'enseignement, on apprend à individualiser et à reconnaître les besoins infantiles les plus profonds; en effet, le chercheur affirme la validité de l'éducation psychanalytique en tant que composante utile dans l'éducation dans son ensemble qui peut nous aider à connaître l'image aux multiples facettes de la personnalité de l'enfant, à faire moins d'erreurs, afin d'éliminer les erreurs les plus grossières dans l'action éducative, à lire avec une plus grande sensibilité et clés d'interprétations la personnalité de l'enfant, pour répondre aux *besoins éducatifs* d'une manière plus appropriée et individualisée. En fait, Pfister (1920; 1917, trad. it. 1927) pose certains principes fondamentaux de la pédagogie psychanalytique qui est celui de la *rédemption* – qui supprime les obstacles qui *lient* les gens, ce qui augmente la dimension du *tu peux* (et pas seulement "*tu dois*") ce qui signifie leur d'espoir et confiance dans les *possibilités*

d'éducation et de changement – et celui du *lien* qui convoque l'intérêt pour l'individualité de l'élève/enfant, car il est nécessaire de traduire la théorie dans le domaine de l'éducation, pour avoir une connaissance précise de l'individualité de chacun. À ce propos, selon Pfister (1920), les objectifs de la pédagogie psychanalytique sont de deux ordres: dans un sens *néгатif*, libérer l'âme de liens contre-productifs fixes et dans un sens *positif* (et *proactif*), développer l'autonomie de la personnalité.

Si l'on considère la psychanalyse un "outil général de connaissance du comportement humain" qui a pour mandat intrinsèque d'aider les gens, en favorisant l'introspection et en explorant les possibilités de développement humain, il devient essentiel d'envisager la coopération avec la pédagogie, et la pédagogie spéciale en ce qui concerne l'inclusion, en particulier, tant au niveau de diffusion des connaissances que de prévention, en utilisant ce que la psychanalyse tire de l'expérience clinique pour formuler des projets éducatifs d'éducation préventive. La pédagogie, d'autre part, contribue à alerter la psychanalyse à travers l'offre de directions de sens et d'instances méthodologiques les plus pertinentes qui la stimulent sans se cristalliser autour de techniques d'interprétation rigides et passives.

Il apparaît comme évident de souligner comment la pédagogie psychanalytique de Pfister, tout en évoluant dans le cadre de la relation entre la pédagogie et de la psychanalyse et/ou entre l'éducation et la psychanalyse, a magistralement indiqué le passage de l'optique de la *prévention* en accentuant, dans un langage phénoménologique, le concept d'*avoir soin de* (ou le *prendre soin* de E.H. Erikson) plutôt que le seul *guérir*, en retenant la possibilité d'une complémentarité entre l'éducation et les soins grâce à de multiples points de contact.

En ce sens, la pédagogie psychanalytique montre que l'éducation n'est pas un processus d'apprentissage limité à l'enfant: le développement psychique dans son ensemble a lieu et ne peut être compris que dans le cadre d'un *devenir interpersonnel*. Pour cette raison, la pédagogie psychanalytique semble être une clé de lecture intéressante pour aborder la question des adultes et, en particulier, celle du père confronté au handicap d'un enfant. La pédagogie psychanalytique est ainsi affirmée dans son rôle potentiel de richesse créative qui s'oppose à toute forme de spontanéisme éducatif et/ou de médicalisation excessive qui conduit à penser que qui est en situation de vulnérabilité n'a pas seulement besoin d'être *libéré* – dans le sens voulu par Pfister: *libérer l'âme des liens nuisibles* – mais aussi être imaginé et poussé «ailleurs», «vers le pas encore de lui-même» (Caldin, 2017).

L'idée de base est celle qui veut que l'éducation soit une possibilité, ouverte sur l'avenir, toujours en évolution et en *expansion*, en mettant l'accent sur une éducation pour tous et pour toute la vie (Comenius, 1657, trad. it. 1969). La possibilité d'apprendre même à l'âge adulte, ainsi que l'idée d'une croissance *continue*, est très proche de la vision de l'éducation familiale qui met l'accent sur le *protagonisme* des parents eux-mêmes, qui participent activement au projet éducatif et familial.

C'est une éducation familiale qui surmonte le concept d'une "école pour les parents" caractérisée par des méthodes de transmission d'intervention *pour* les parents (le "*tu dois*"), vus et considérés comme peu compétents et, par conséquent, nécessitant d'être éduqués, en partant du présupposé de passivité et inadéquation parentale. Dans le sens que nous proposons dans ce travail, l'éducation familiale est en phase avec la question épistémologique de la pédagogie de la famille, dont la définition proposée par Catarsi:

la pédagogie de la famille vise à étudier les relations et les processus qui se développent au sein des familles, dans la relation entre parents et enfants, mais aussi à approfondir toutes les questions concernant les interventions de formation envers les parents, et en particulier les façons dont ces expériences de formation sont organisées et gérées (2002, pp. 32-33).

Et encore, Catarsi ajoute:

la perspective de l'éducation familiale que nous faisons nôtre n'est plus seulement "réparatrice", qui s'engage à remédier aux dégâts, mais "promotionnelle" qui valorise les ressources familiales existantes et met les parents en mesure de donner le meilleur d'eux-mêmes, et de construire de manière autonome un style parental plein de "rationalité réflexive" (2006, p. 17).

Cette conception d'éducation familiale évoque, en même temps, l'éducation de la famille envers les enfants, mais aussi les actions éducatives visant les parents, pour les soutenir et les accompagner dans leurs responsabilités éducatives envers leurs enfants. L'un des éléments centraux de l'éducation familiale doit être identifié comme prendre soin des parents (Conte, 2000) – promotion du bien-être éducatif, qualité des relations parent-enfant et développement des compétences parentales – pour permettre aux pères et mères de vivre l'expérience parentale avec une responsabilité éducative accrue, dans une optique d'*empowerment* personnel et familial. En ce sens, la prise en charge n'est plus une simple question de compassion et de sensibilité envers les probléma-

tiques inhérentes à la famille: il s'agit de sensibiliser les familles à une parentalité crédible et solide qui enrichit à la fois la qualité des relations parent-enfant et la qualité des relations au sein de la communauté (Pourtois, Desmet, 2004).

Cependant, et en particulier avec les familles avec un enfant handicapé, l'idée de l'éducation familiale liée à des représentations sociales dépassées est encore très forte: en d'autres termes, "dresser" les parents et le fait que le handicap – bien que dans une mesure moindre que par le passé – accentue les aspects (déjà) dysfonctionnels d'une famille. La demande croissante actuelle de soutien à la parentalité montre qu'il convient désormais d'adoucir les frontières entre "normal" et "pathologique": cela signifie qu'il ne suffit plus que le système de service en vigueur prenne en charge les soi-disant les parents "difficiles", "multi-problématiques", mais qu'il devient indispensable de réussir à prendre en charge – dans une optique d'éducation préventive – la promotion du bien-être de toutes les familles, même les soi-disant situations ordinaires (Milani, 2002; Beckman, 2001). Et non seulement, prendre en charge des familles dans une dimension clinique n'est plus une réponse totalement adaptée aux besoins des familles, mais il faut promouvoir un système participatif de mesures et d'activités éducatives partagées visant à créer des opportunités de croissance dans un cadre ordinaire, quotidien et réel. En ce sens, il est essentiel de fournir des services inclusifs pour la petite enfance qui puissent correspondre aux demandes communes et diversifiées de toutes les familles (y compris celles ayant des enfants handicapés). Le soutien à la parentalité devrait avoir lieu dans les espaces communs (comme la crèche, ou l'école maternelle) pour mettre en évidence les points communs des problèmes éducatifs des ménages de notre temps, ainsi que les défis familiaux qui caractérisent l'éducation dans les années du soi-disant *pâlisement de l'éducation parentale* (Recalcati, 2013; Sausse, 2009).

3. Pour un projet pédagogique d'éducation préventive en faveur de la paternité

Reprenant l'idée d'un projet éducatif de l'éducation préventive, comme indiqué dans le précédent paragraphe, nous proposons quelques recommandations/propositions – éducatives, socioculturelles et politiques – en faveur d'une politique d'intervention qui mette l'accent sur *avoir soin* (ou *prendre soin*) de la paternité. Nous pouvons en effet en-

tendre les réflexions sur le père d'un enfant handicapé comme une *carte à géométrie variable* qui met en évidence la complexité de la dynamique qui caractérise aujourd'hui le rôle paternel. En ce sens, le projet pédagogique que nous proposons est conçu, en général, pour toutes les familles et, en particulier, pour celles dans lesquelles des enfants handicapés sont présents.

Les idées présentées ici sont placées dans l'approche méthodologique de la dite double piste (*twin track approach*): d'une part, certaines actions que nous proposons sont adressées spécifiquement aux personnes handicapées et leurs familles (*plan spécifique*); d'autre part, d'autres actions ont pour but d'identifier et de surmonter les obstacles dans un contexte d'intégration (*mainstreaming*), dans le but d'insérer la question du "handicap" – par une approche liée *aux droits de l'homme*, conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées – dans l'*agenda* et les programmes des services d'éducation de la petite enfance (*plan directeur*) (Oliver, 1996).

En ce qui concerne la première "piste", on observe que les parents – en particulier dans les étapes qui suivent le diagnostic – ont fréquemment recours aux spécialistes, dans le but de trouver des réponses "objectives" qui les aident à connaître leur enfant avec lequel ils ne savent pas, la plupart du temps, comment se comporter et interagir (Moro, 2005). Le handicap entraîne, souvent, le recours à des spécialistes dans l'espoir et/ou dans la conviction que ces derniers savent *toujours* "quoi faire", et surtout "comment le faire". Les spécialistes devraient toutefois avoir l'honnêteté (éthique et de déontologie) admettre ne pas connaître l'enfant *mieux* que leurs parents.

[Nous voulons] souligner que les connaissances des professionnels sur la pathologie et les techniques de rééducation ne peuvent être confondues avec la connaissance de l'enfant en question, car en ce sens il serait réduit à sa pathologie. Ce que [les spécialistes] peuvent offrir est alors un travail de familiarisation, de compréhension et de reconnaissance mutuelles entre les parents et l'enfant [...] afin que les activités quotidiennes, marquées selon des rythmes et des rituels propres, deviennent un moyen d'approfondir la connaissance mutuelle et l'approfondissement de liens profonds et irremplaçables qui constituent l'essence même de l'appartenance à la même famille et l'unicité de chaque composante (Merucci, 2001, pp. 138-143).

Décentrer les savoirs devient un prérequis essentiel dans le travail éducatif avec les familles qui ont des enfants handicapés, reconnaissant – de cette manière – égale dignité et complémentarité des savoirs aux pa-

rents et aux spécialistes, dans le but de créer une alliance entre les familles et les services représentant une cheville fondamentale dans la construction d'un projet éducatif partagé. Le décentrage des connaissances exige une *co-évolution*: les spécialistes peuvent apprendre quelque chose qui ne pouvait pas être appris d'une autre manière que par contact direct avec et à côté des parents, après avoir écouté avec humilité et respect, leur voix, et après avoir marché ensemble (Caldin, Cinotti, 2016; Caldin, Serra, 2011; Bouchard, Kalubi, 2003).

De même la famille peut apprendre, avec les spécialistes qui aident à *déplacer notre regard* au-delà du déficit, encourager un chemin de co-évolution de la croissance et la maturation impliquant la triade des parents, des enfants et des spécialistes. Pour cette raison – et c'est là une *première recommandation/proposition*, à caractère éducatif – il faut commencer par des projets de soutien à la parentalité à domicile, grâce à un premier travail de familiarisation, de compréhension et de reconnaissance mutuelles entre les parents et l'enfant handicapé. On pourrait augmenter les projets de développement post-natal de soutien, par le biais d'une figure éducative à domicile afin de: 1) aider les parents à faire face à la sortie de l'hôpital et rentrer chez eux; 2) faciliter la *présence éducative* du père; 3) soutenir la relation d'attachement de l'enfant envers le père (et pas seulement avec la mère); 4) encourager les pères à trouver un espace dans la dyade mère/enfant et, en parallèle, soutenir la mère afin de lui donner un rôle de *facilitateur* dans ce processus. Il est essentiel de penser à des projets à la maison dans les créneaux horaires du jour où le père peut être présent de façon réaliste. Cela signifie que le projet devrait également inclure des interventions le soir et/ou le *week-end*, c'est-à-dire des interventions flexibles qui répondent aux besoins des familles. Il pourrait également être intéressant de concevoir des micro-interventions destinées exclusivement au père: il est important de travailler avec la figure du père, même en l'absence de la mère, pour l'impliquer activement et de manière responsable dans la relation éducative avec son fils, sans la médiation de la mère.

Une intervention à domicile efficace, outre l'activation dans un court laps de temps après la naissance de l'enfant (ou la communication du diagnostic), devraient pouvoir évoluer progressivement et s'étendre au fil du temps, pour accompagner la famille dans les moments *ordinaires de passage* (par exemple insertion à la crèche ou en maternelle) et/ou critiques (par exemple retour à la maison après une longue hospitalisation, une involution de la situation du handicap de l'enfant, etc.) à des fins éducatives également à moyen-long terme. En ce qui concerne

les services à la petite enfance, la figure éducative – à domicile – joue, à notre avis, un rôle fondamental pour favoriser le passage de l'environnement familial à la crèche et/ou la maternelle: ce passage nécessite dans de nombreux cas d'être encouragé et soutenu. C'est un moment important qui aide l'enfant à sortir de la fusion primaire avec ses parents et à s'ouvrir à des relations affectives extérieures à la famille. Cependant, la transition vers l'environnement extérieur au contexte familial, afin de développer la disposition pour l'exploration du monde et l'ouverture à d'autres relations, n'est ni linéaire ni évident; au contraire, elle nécessite un entrelacement des relations entre une pluralité de figures, telles que celle entre parents, enfants et éducateurs/enseignants (Noël, Cyr, 2009).

En ce qui concerne la deuxième piste, c'est-à-dire celle qui vise à situer le handicap à un niveau d'intégration (*mainstreaming*), nous indiquons – et c'est là que nous présentons une deuxième recommandation/proposition, de nature culturelle – que les nouvelles orientations envers le soutien parental doivent, au fil du temps, non seulement dépasser la dimension domiciliaire, mais aussi se nourrir de quotidienneté, en relation avec *d'autres* parents (avec, ou sans, enfants handicapés): ce principe s'applique à tous les parents et en particulier aux pères et mères d'enfants handicapés qui doivent être accompagnés dans l'exercice des fonctions éducatives, dans les contextes "réguliers", à travers une approche inclusive (D'Alessio, 2011; Griffo, 2005).

Le soutien à la parentalité ne peut donc pas être pensé dans une dimension clinique, mais doit avoir lieu dans des espaces communs à tous les parents pour souligner les points communs de l'éducation parentale. Les services à l'enfance, par exemple, représentent potentiellement l'un des environnements les plus inclusifs que les familles peuvent rencontrer dans leur parcours de vie, c'est-à-dire des contextes *accessibles* (donc, ouverts à tous) et capables de répondre aux différentes questions des parents. Ces services doivent être considérés avec la plus large ouverture d'esprit, disponibles et proactifs pour soutenir pédagogiquement les enfants *et/avec* leurs parents par le biais d'un *soutien ordinaire et répandu* qui – le cas échéant – sache aussi comment orienter les familles vers les services *ciblés* à des besoins spécifiques (santé, psychothérapies, etc.) (Booth, Ainscow, 2008; Milani, 2001).

À côté de cela, l'autre atout majeur de ces services est la *précocité* de leur action: les services à l'enfance rencontrent des parents avec enfants en bas, voire très bas âge, et peuvent jouer envers eux une action de prévention *universelle* (universel entendu comme "pour tous et pour chacun") et *primaire*, ainsi que pour l'importante offre de formation

et d'éducation aux enfants. En ce qui concerne ce dernier point, Caldin (2016), dans un article récent, identifie – en référence à un certain nombre de documents internationaux tels que la Déclaration de Salamanque, la Convention relative aux droits de l'enfant, etc. – l'éducation précoce dans les milieux éducatifs comme une zone très importante pour la réflexion que nous rapportons ici : la petite enfance est une étape cruciale pour la découverte de la diversité "positive", dans la condition existentielle, par le partage des activités de jeu et d'apprentissage que les enfants peuvent accomplir ensemble. En outre, l'inclusion/éducation précoce est un facteur extraordinaire de *contention* à l'aggravation du déficit: l'inclusion/l'éducation précoce, en effet, est en train d'émerger comme facteur de prévention majeur des éléments handicapant supplémentaires du déficit. Pour de nombreux enfants handicapés, ainsi que pour les enfants non handicapés, les possibilités d'éducation dans des contextes intentionnellement éducatifs (tels que crèche et maternelle) sont une importante introduction environnementale extérieure à la famille. Au cours de la petite enfance, en fait, l'identification du diagnostic (qui est un acte médical) et l'éducation précoce sont deux facteurs principaux pour faciliter la croissance et le développement psychosocial des enfants handicapés. C'est pour cette raison que les situations plus complexes (tels que celles générés par un handicap dans la petite enfance) peuvent bénéficier profondément des possibilités d'éducation externes aux familles, dans les services à la petite enfance (Caldin, 2016, pp. 110-115).

Ici, nous insistons sur le fait que les parents peuvent bénéficier de ces possibilités d'éducation – et c'est là que nous plaçons la troisième recommandation/proposition politique et socioculturelle – par un accompagnement d'éducateurs et d'enseignants. Il faut repenser certainement la question de la participation des pères dans la vie des services, dans les scénarios actuels (par exemple, la frénésie des timings de vie des pères et mères, la difficulté pour les parents de concilier travail et sphère familiale, les difficultés éducatives, etc.) pour co-construire un projet éducatif entre les familles et les services qui place au centre de la croissance, la socialisation et le bien-être des sujets en croissance (Zanatta, 2011). Promouvoir la participation des pères dans les services, dans le contexte socioculturel actuel, suppose la mise en lien étroit des politiques éducatives des services avec les nouvelles orientations. À cet égard, essayons d'esquisser quelques perspectives – que l'on pourrait appeler à long terme – susceptibles parfois de déclencher un changement dans les services:

- promouvoir des sessions de formation avec les responsables de la municipalité, des crèches et des écoles maternelles (coordinateurs pédagogiques) pour amorcer une *culture du père* et souligner l'importance de la figure du père dans le développement et la croissance des enfants (avec ou sans handicap);
- encourager un effort conjoint entre l'Université et les services en vue de réélaborer la *Charte pédagogique* des services pour l'enfance, dans le but de donner une plus grande importance à la figure du père dans les lignes directrices regardant les enfants de 0-6 ans;
- valoriser la figure du père dans les enseignements et les laboratoires dans les cursus des diplômes des Sciences de la Formation adressés aux futurs éducateurs et enseignants des services de la petite enfance et l'école primaire;
- approfondir la figure du père dans les parcours de formation destinés aux enseignants et aux éducateurs déjà en poste.

La nécessité d'impliquer activement les pères dans les services nécessiterait de repenser l'organisation du contexte y compris dans les aspects les plus "pratiques"; à cet égard, il pourrait être utile que:

- les coordinateurs pédagogiques requièrent la présence des deux parents dans les entretiens initiaux et ceux au cours de l'année. Si le père (ou la mère) n'est pas disponible en raison d'autres engagements, la proposition est de reporter la date de l'entretien, afin de ne pas faire passer le message que la présence d'un seul parent suffit. Cela signifie, de la part du service, une certaine flexibilité et une certaine attention par rapport aux horaires à proposer. Il serait souhaitable, grâce à des *aménagement raisonnables*, que l'heure des entretiens soit plus adaptée aux temps et aux besoins de la famille plutôt qu'à ceux du service;
- les enseignants et les éducateurs organisent des laboratoires socio-éducatifs "mixtes" "piste", adressés aux pères, par des méthodes innovantes (dans ce cas également, nous réitérons l'importance de choisir les horaires et les jours à proposer). Par laboratoires mixtes, nous entendons – et nous croyons que c'est un point indispensable – une proposition éducative potentiellement destinée à *tous* les pères, dans une dimension *ordinaire*, pour souligner les aspects communs qui caractérisent la paternité et les problèmes éducatifs des jeunes enfants. Plus précisément, il pourrait être utile: 1) d'inclure une figure masculine (interne ou externe au service) parmi les conducteurs/animateurs du laboratoire, si possible; 2) ne pas "recycler" les initiatives

qui conviennent mieux aux mères, mais envisager de nouveaux projets qui répondent mieux aux caractéristiques des pères; 3) garantir une certaine continuité des initiatives proposées pour éviter les projets “improvisés”, et/ou les situations hors contexte.

En ce qui concerne le premier point – à savoir l’importance des figures masculines dans les services – nous nous proposons d’avancer, toujours dans une dimension politico-culturelle, l’hypothèse que dans les appels d’offres publics (ou privés) pour la sélection du personnel éducatif et/ou scolaire des services soit réservé un quota de places réservées aux hommes, c’est-à-dire les futurs éducateurs et enseignants (Cinotti, 2016; Cinotti, Caldin, 2016). En effet, l’éducation, surtout chez les plus jeunes, ne doit pas (seulement) être – sur le plan social et culturel – une affaire à prédominance féminine. Malgré les changements intervenus ces dernières années, les services de l’enfance sont principalement occupés par des femmes (coordinatrices pédagogiques, éducatrices, enseignantes, “nounous”, collaboratrices scolaires et mères, etc.) qui sont impliquées, à plusieurs titres, dans la croissance et la socialisation des enfants. Essayer d’impliquer les hommes dans les services (pas seulement en tant que cadres supérieurs, mais aussi en tant que pères et/ou éducateurs ou enseignants) pourrait être l’un des moyens de sortir de cette spirale de *pâlisement éducatif* qui caractérise la pédagogie des relations éducatives aujourd’hui (Brown, McBride, Shin, Bost, 2007).

Références bibliographiques

- Adler M.A., Lenz K. (Eds.) (2017): *Father Involvement in the Early Years. An International Comparison of Policy and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Beckman P.J. (2001): *Le relazioni fra genitori e operatori nelle strutture educative inclusive*, trad. it. in P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 245-256.
- Bouchard J.M., Kalubi J.C. (2003): Les difficultés de communication entre intervenants et parents d’enfants vivant avec des incapacités. *Education et francophonie*, n. 1, pp. 108-129.
- Brown G., McBride B.A., Shin N., Bost K. (2007): Parenting Predictors of Father-Child Attachment Security. Interactive Effects of Father Involvement and Fathering Quality. *Fathering*, n. 5, pp. 197-219.
- Caldin R. (2014): Educability and Possibility, Difference and Diversity. The Contribution on Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, n. 2, pp. 65-77.

- Caldin R. (2016): I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, n. 2, pp. 106-126.
- Caldin R. (2017): *Le possibilità dell'utopia. Anna Freud e il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia*. In A. Grotta, P. Morra (a cura di): *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*. Bologna: Pendragon, pp. 43-61.
- Caldin R., Serra F. (a cura di) (2011): *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa: comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Catarsi E. (2002): Il ruolo dell'animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 31-39.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Cinotti A. (2016): *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze*. Napoli: Liguori.
- Cinotti A., Caldin R. (a cura di) (2016): *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*. Napoli: Liguori.
- Comenius J.A. (1657): *Didactica magna*. Trad. it. di V. Gualtieri, con introduzione di L. Lombardo Radice, Firenze: Sandron, 1969.
- Conte M. (2000): *La "cura". Tema esistenziale e competenza pedagogica*. In F. Antinori (a cura di): *Disagio, lavoro di cura e relazione d'aiuto*. Padova: Cleup, pp. 15-37.
- D'Alessio S. (2011): *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publ.
- Griffo G. (2005): Diritti umani per le persone con disabilità. *Pace diritti umani*, n. 3, pp. 37-68.
- Lamb M.E. (Ed.) (2010): *The Role of the Father in the Child Development*. New York: Wiley.
- Le Camus J. (2000) : *Le vrai rôle du père*. Paris: Odile Jacob.
- Lepri C., Montobbio E. (2016): *La presenza di Enea. L'educare dei padri di fronte alla disabilità*. In A. Cinotti, R. Caldin (a cura di): *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*. Napoli: Liguori, pp. 19-39.
- Mantovani S. (a cura di) (1995): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Merucci M. (1999): *I tempi delle famiglie*. In M. Tortello, M. Pavone (a cura di): *Pedagogia dei genitori. Handicap e famiglia. Educare alle autonomie*. Torino: Paravia Scriptorium, pp. 125-145.
- Milani P. (2002): Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 4-30.
- Mitscherlich A. (1963): *Verso una società senza padre*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1970.
- Moro V. (2005): *L'agire educativo nella riabilitazione neuropsicologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Noël R., Cyr F. (2009): Le père: entre la parole de la mère et la réalité du lien à l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, n. 2, pp. 535-591.

- Oliver M. (1996): *Understanding Disability. From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Pfister O. (1913): *Die psychoanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung*. Leipzig-Berlin: Klinkhardt.
- Pfister O. (1917): *Pedagogia e Psicoanalisi*. Trad. it. Napoli: Giannini, 1927.
- Pfister O. (1920): Zum Kampf um die Psychoanalyse. *Internationaler Psychoanalytischer Verlag*, n.n.i.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2004): *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Recalcati M. (2013): *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Risé C. (2003): *Il padre. L'assente inaccettabile*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Sausse S. (2009): *Eloge des pères*. Paris: Hachette.
- Weiss R.S. (1994): *Learnings from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interviewing*. New York: Free Press.
- Zanatta A.L. (1997): *Le nuove famiglie*. Bologna: il Mulino.