

LUDOTHÈQUE LA SALLE: LA COHABITATION AVEC LA DIVERSITÉ ET LE DROIT À L'INCLUSION ENSEIGNÉS PAR LES ENFANTS

Mary Rangel¹

RÉSUMÉ

Cet article est rédigé dans le style méthodologique d'un essai argumentatif et réflexif sur la valeur sociale et humaine de la diversité et du droit à l'inclusion. Les arguments et les réflexions proposés s'inspirent des observations menées par des élèves du Cours de Pédagogie de l'Institut Supérieur d'Éducation La Salle, dans le cadre d'une recherche plus vaste, effectuée avec l'appui de la Fondation d'Amparo à *Pesquisa* de l'État de Rio de Janeiro, entre 2003 et 2007. Les observations furent effectuées par les étudiantes en 2006, dans la Ludothèque La Salle qui à l'époque était liée au Cours de Pédagogie. L'étude permit de mettre en lumière comment soixante enfants, d'âge compris entre 5 et 6 ans, provenant d'une école privée d'un quartier de classe moyenne et de deux écoles publiques de quartiers populaires (des enfants qui se distinguaient donc par leur genre, par les caractéristiques physiques liées à leur origine ethnique et raciale, par leurs conditions socio-économiques et par la façon de s'habiller) s'accueillaient les uns les autres et partageaient les activités et les jouets avec affection et solidarité, donnant ainsi une leçon de cohabitation fraternelle et inclusive dans un contexte de diversité sociale, en cohérence avec les principes fondamentaux lasalliens. La révision théorique comprend des études et des thèses sur la Ludothèque et permet de constater la singularité des contributions à cet essai.

Mots-clefs : Ludothèque, diversité, inclusion, droits.

Introduction

Cette étude est développée comme un essai argumentatif et réflexif sur la diversité et l'inclusion en tant que valeurs sociales. L'argumentation repose sur les observations menées dans la Ludothèque La Salle qui appartient actuellement au Centre Éducatif et de Promotion Humaine La Salle /CEPLAS de Niteroi, dans l'État de Rio de Janeiro/RJ, Brésil. Les observations furent réalisées dans le cadre d'une recherche menée à l'Institut Supérieur d'Éducation La Salle /ISE, entre 2003 et 2007 avec le soutien de l'Agence de Recherche et Développement de l'État de Rio de Janeiro/FAPERJ.

Le rapport final - détaillant les chiffres, les analyses et les résultats - (Rangel, 2007) fut rédigé par l'Agence FAPERJ, laquelle reçut des appréciations positives pour sa contribution à la réflexion sur l'acceptation de la diversité sociale et le droit à l'inclusion, dont ont donné témoignage les enfants qui ont participé à l'étude de la Ludothèque La Salle.

¹ Coordinatrice des Cours de Graduation de l'Institut Supérieur La Salle et la Conseillère du Collège La Salle Abel de Niteroi, RJ. Professeur Titulaire de Didactique de l'Université Fédérale Fluminense y Titulaire de l'aire d'Enseignement – apprentissage de l'Université de l'État du Rio de Janeiro (Brésil).

Pendant toute la période de la recherche (2003 et 2007), dont les observations empiriques inspirèrent cet essai, la Ludothèque La Salle faisait partie du Cours de Pédagogie de l'Institut Supérieur d'Education La Salle/ISE et accueillait des élèves du réseau de Niteroi d'âge compris entre 5 et 6 ans et provenant de différentes couches sociales.

La recherche dans le cadre de laquelle furent menées les observations avait pour objet « L'importance de la pratique pour la formation des enseignants: processus, activités et matériels didactiques ». L'un des objectifs de la recherche était de vérifier comment les élèves - du Cours de Pédagogie de l'ISE La Salle, des Cours universitaires d'Education Infantile et des Années initiales de l'Enseignement de Base - percevaient les relations et la collaboration entre les études théoriques de Didactique (discipline prévue dans le programme de quatre années du Cours) et les pratiques vécues dans les écoles du réseau municipal.

La recherche avait une orientation et une dimension transversales, puisqu'elle intégrait la participation d'étudiantes et les résultats de leurs observations au Cours de Pédagogie. Y ont participé 35 (trente-cinq) étudiantes qui s'étaient inscrites au cours en 2003, manifestant leur intérêt et leur disponibilité à prendre part à l'étude. La méthodologie adoptée fut l'observation participante (Chizzotti, 1998), proposée initialement dans les salles de cours pour l'observation des activités de classe.

L'approfondissement théorique fut effectué au cours de l'année 2003, une attention toute particulière ayant été accordée aux études liées aux fondements de la Didactique et aux relations entre la théorie et la pratique. Parmi ces études, on citera comme exemple celle de Candau (org.) (1990) qui regroupe des contributions conjuguant différents arguments en faveur d'« une nouvelle didactique », avec une attention particulière portée au lien indissoluble qui doit exister entre connaissance, culture et faits; celle de Veiga (org.) (2003) dont l'approche des recherches vise à « repenser la didactique » et préconise un processus d'enseignement axé sur les questions concrètes sur lesquelles s'applique la connaissance; celles de Sacristán et Gómez (1998) qui proposent de « comprendre et de transformer l'enseignement » en vue d'une meilleure prise en considération de la réalité; l'étude de Forquin (1993), qui est une analyse de l'école et de la culture axée sur « les bases sociales et épistémologiques de la connaissance scolaire » et sur l'origine pratique des concepts théoriques; celle de Arroyo (2001) qui met l'accent sur l'enseignement contextualisé dans le « métier d'enseignant »; et enfin celle de Mizukami (2004), centrée sur l'interrelation pratique-théorie-pratique dans l'enseignement. La Ludothèque n'a pas fait l'objet d'une révision d'études puisque, comme il a déjà été dit le *locus* prévu initialement dans le Projet de recherche était la salle de cours.

La Ludothèque n'avait pas été prévue au départ, parce que l'option théorique de la recherche ne l'avait pas incluse et parce qu'elle n'avait été envisagée que comme un espace d'observation dans la dernière étape de mise en œuvre de la recherche (l'année 2006), à la lumière de l'intérêt manifesté spontanément par les étudiantes.

Au cours de l'année 2006, la Bibliothèque fut fréquentée par un groupe de 60 (soixante) enfants, provenant d'une école privée située dans le quartier de Santa Rosa (quartier de classe moyenne) et de deux écoles publiques situées dans des quartiers populaires, à faible revenu. Le groupe fut divisé *aléatoirement, sans distinction entre les écoles*, en sous-groupes de douze enfants qui participèrent aux activités de la Ludothèque du lundi au vendredi. Les parents amenaient les enfants aux heures programmées par la Ludothèque de façon à ne pas interférer avec les cours.

Bien qu'étant tous d'âge compris entre 5 et 6 ans, les enfants présentaient des caractéristiques différentes en fonction non seulement du genre mais aussi de leur école d'origine. Ainsi, l'observation mit en évidence la grande diversité entre garçons et filles dans un même groupe formé d'enfants noirs, mulâtres et blancs, dont les conditions socio-économiques différentes se reflétaient surtout dans la manière dont ils étaient habillés (plus simple chez les enfants de familles à faible revenu).

La Ludothèque de l'ISE/La Salle s'est donc avérée être un espace utile et efficace pour les expériences d'apprentissage à travers des outils concrets tels que les chansons pour enfants, les jeux et les activités ludiques. Les étudiantes ont analysé de près les relations qui s'installaient entre les enfants qui s'accueillaient les uns les autres sans distinction aucune fondée sur le genre, la race, la condition socio-économique et la manière de s'habiller. Elles constatèrent que les relations étaient imprégnées d'affectivité et que les enfants manifestaient une grande joie d'être ensemble et de participer aux mêmes activités.

Dans la Ludothèque, les étudiantes de l'ISE La Salle purent alors faire l'expérience d'une pratique d'éducation inclusive et établir des liens et des rapprochements avec d'autres études théoriques du Cours de Pédagogie sur la diversité, l'inclusion et les droits de l'homme. Cela fut, à n'en pas douter, l'un des résultats les plus significatifs de la recherche, dont s'inspirent les analyses décrites ci-dessous.

Respect de la diversité et inclusion: droits enseignés par les enfants à la Ludothèque La Salle.

Les différents aspects et les multiples nuances de la diversité sont étroitement liés. La diversité socioculturelle est généralement associée, quant aux facteurs et aux circonstances qui la déterminent, à la diversité ethnique et raciale. D'où l'importance de reconnaître la valeur de l'appartenance culturelle comme une partie intégrante de l'identité de l'individu et de la nation, c'est-à-dire le sentiment de posséder une nationalité, d'appartenir à un corps politique se situant sur un territoire national.

Cette même approche d'analyse a permis d'observer la valeur humaine et existentielle des caractéristiques et des expressions socioculturelles, comme éléments significatifs de l'identité de l'individu, à travers lesquels celui-ci exprime son appartenance à un groupe, à une nation et affirme son origine et sa citoyenneté. C'est pourquoi la diversité ethnique et culturelle est aussi importante et significative pour l'être humain que la biodiversité l'est pour la nature.

La culture se manifeste sous différentes formes - ethniques, raciales, religieuses, artistiques et tant d'autres encore - qui se traduisent par la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés dont se compose l'humanité. En ce sens, la diversité constitue un patrimoine commun de l'humanité et, en tant que telle, elle doit être reconnue et consolidée au bénéfice des générations présentes et futures (UNESCO, 2005).

La diversité est une question vaste et complexe. Outre les facteurs sociaux, culturels, économiques, ethniques et raciaux, il faut tenir compte des différences physiques et mentales des individus, y compris les facteurs et les conditions individuelles d'apprentissage, les comportements, les manières de se mettre en rapport avec les autres, d'agir et de s'insérer dans les milieux sociaux dont, en premier lieu, la famille et l'école.

Les différentes caractéristiques physiques, mentales et intellectuelles se doublent à leur tour de différentes manières d'élaborer la pensée, d'articuler et d'employer le langage, de lire et d'interpréter

des textes ; c'est-à-dire de conditions qui impliquent des processus bio-cognitifs. D'autres processus se manifestent à travers l'intervention de facteurs organiques tels que la vue, l'ouïe et le mouvement.

Ainsi, la complexité du monde et des êtres qui le peuplent se traduit également par les différences de genre, les rôles propres aux femmes ou aux hommes, les nombreux concepts et préjugés entretenus socialement et historiquement.

Les différences sont le propre du monde pluriel. Les accepter et les accueillir c'est vivre selon des principes de paix et de saine cohabitation. Mais surtout, il faut dépasser ces préjugés qui sont à l'origine de l'exclusion sous toutes ses formes. Les processus d'exclusion se doublent toujours d'actes violents qui déqualifient, marginalisent, «éliminent» l'être humain de son milieu et de son temps de vie, de cohabitation et de travail et l'empêchent d'*exercer ses droits de citoyenneté*. La théorie de l'abus s'avère être un outil utile pour faire face aux actes violents liés à l'exclusion :

L'une des études sur les effets de l'exclusion dans les relations interpersonnelles s'inscrit précisément dans le cadre de la théorie de l'abus. Dans ce contexte théorique est incluse également la question fondamentale du bien-être de la personne, qui peut être profondément troublé par le stress causé par des actions, des attitudes ou des paroles considérées comme abusives. La conception théorique de l'abus explique le processus à travers lequel se manifestent, par des paroles ou des actions, des attitudes visant à disqualifier et à marginaliser ou à exclure des individus de leurs contextes social, de vie, de cohabitation et de travail (Rangel, 2009, p. 43).

Ce cadre théorique et conceptuel sous-tend l'argumentation en faveur de l'éducation, de l'école, d'activités pédagogiques inclusives en vue de promouvoir la formation à l'inclusion à travers des *activités et des processus visant à enseigner l'inclusion et à multiplier les occasions de la vivre. Les espaces-temps fournis par la Ludothèque représentent justement une opportunité pour faire l'expérience de ces activités qui favorisent l'inclusion.*

La Ludothèque peut donc s'identifier comme étant un espace-temps où l'on fait l'expérience de l'inclusion, des représentations de soi ou des autres, de façon positive et agréable, dans un climat ludique et amical favorisé par les jeux et les chansons.

La discussion sur l'auto-image ou la perception de l'autre dans les activités de l'école trouve donc dans la théorie des représentations sociales, des références significatives qui permettent de mieux comprendre (pouvoir être) la Ludothèque en tant que *milieu inclusif*.

Vala (1999, p.7) constate que « les représentations sociales sont le produit des interactions et des phénomènes de communication au sein d'un groupe social et que, pour cette raison, elles reflètent la situation de ce groupe ». On comprendra donc que les espaces-temps des écoles et les expériences qu'elles offrent soient caractérisés par ces représentations, pouvant influencer les relations qui s'y instaurent. Dans la Ludothèque, les jeux, la créativité, la musique et le plaisir de jouer donnent lieu à des représentations positives du compagnon de jeu avec lequel on se plaît d'être ensemble, sans faire cas de sa couleur ou de sa « façon d'être différent ».

Serge Moscovici a contribué à cette analyse avec sa théorie de la représentation sociale (formulée à partir de la théorie de Durkheim sur la représentation collective) selon laquelle les représentations « circulent, se croisent et se cristallisent » dans les milieux sociaux « à travers un mot, un geste, une rencontre ... ». On comprend donc à quel point « les relations sociales établies, les objets consommés et produits, les communications en sont imprégnés » (Moscovici, 1978, p. 41). La

Ludothèque et ses objets, produits ou consommés, sont imprégnés de représentations qui, à leur tour, s'imbibent de sentiments et d'impressions agréables pour imaginer, créer, vivre avec les autres la joie du jeu.

Le jeu, la « ronde », « la chanson », le folklore, les objets créés et utilisés par les enfants sont donc générateurs de représentations qui stimulent leur imagination et favorisent l'affectivité, le rapprochement, la rencontre, l'inclusion. Il y a donc lieu d'affirmer une fois encore que la Ludothèque est un espace de représentations positives, de formation d'attitudes positives.

L'*attitude* est la première des dimensions des représentations sociales ; elle renferme les jugements, les évaluations de l'objet ou du sujet représentés. D'après Moscovici (1978), ces jugements, ces évaluations peuvent être positifs, négatifs ou neutres.

C'est à partir de l'attitude que sont élaborées *les informations* qui constituent une autre dimension des représentations sociales : celles sur la base desquelles sont organisés les concepts, les impressions qui résultent de l'attitude.

La troisième dimension, celle du *champ de représentation*, dérive des deux premières. C'est dans cette dimension que se forme le noyau où se rencontrent les images, les concepts les plus forts, les plus solides et permanents de ce qui est représenté.

Ces trois dimensions - attitude, information et champ de représentation - trouvent dans la Ludothèque un milieu, voire un climat favorable à la formation de conceptions et d'images de soi et de l'autre, générées par les représentations résultant de l'acte et du sentiment de jouer ensemble, de chanter et de créer avec *un groupe d'amis qui peuvent être amis tout en étant différents*.

Les représentations sont, comme le souligne Moscovici (1978), le produit de la conciliation et de l'identification d'idées et de concepts, autant que d'un dialogue permanent entre l'individu et la collectivité dans laquelle il s'insère. On comprendra donc que les représentations individuelles que l'élève s'est fait sur la base de ses expériences et qu'il porte avec lui à son entrée à l'école, commencent à interagir et se (re)former en un dialogue avec les représentations de la collectivité avec laquelle il interagit dans le milieu scolaire.

Ainsi, dans les milieux scolaires se forment des représentations susceptibles de devenir des facteurs permettant d'identifier les élèves dans le réseau des relations et de significations qu'ils établissent et de se traduire en conditions de valeurs et de comportements :

Elle [la représentation sociale] permet d'inculquer un sens au comportement, en l'insérant dans une réseau de relations (...) et en fortifiant en même temps les notions, les théories et les fondements de l'observation qui transforment ces relations en rapports stables et efficaces (Moscovici, 1978, p.49).

Ces analyses sous-tendent et réaffirment les conditions et les possibilités de la Ludothèque quant à la formation de représentations axées sur des conceptions et des images positives, qui incitent à accueillir l'autre sans faire grand cas de ses singularités, de sa diversité, des différences qui caractérisent les groupes dans le cadre d'activités collectives.

Cutri et Oliveira (2002, p.1) conçoivent eux aussi la Ludothèque comme un espace d'inclusion proposant des activités qui « contribuent à l'épanouissement et au développement de l'affectivité »

d'autant qu'elles « visent à promouvoir les échanges humains qui à leur tour créent un sentiment de sécurité, un climat de confiance en soi, nécessaires à la formation d'une auto-image ou d'auto-perception positive ».

Macarini et Vieira (2006) soulignent le principe selon lequel les activités collectives, telles que le « jeu des écoliers dans la Ludothèque » favorisent l'interaction et améliorent la capacité de faire face à des personnes différentes dans des situations différentes. Les auteurs constatent que la Ludothèque a une finalité qui lui est propre : étant spontanée, naturelle, non obligatoire, elle n'est mise en place que pour le simple plaisir que l'enfant prend à réaliser ces activités avec ses camarades. Kishimoto (1998) abonde dans ce sens en soulignant le *droit de l'enfant à jouer*.

Mezzomo (2004) sublime, dans le processus éducatif, les apprentissages qui favorisent l'intégration active et motivée de l'être humain dans l'environnement, considérant le jeu et le divertissement qui sont les activités propres à la Ludothèque, comme les moyens privilégiés de promouvoir l'intégration et les interactions sociales significatives.

Il y a lieu de signaler, une fois de plus, que les relations vécues à l'école sont susceptibles de générer des représentations qui peuvent influencer sur les perceptions et les concepts (éléments associés au processus de représentations) et par conséquent sur l'évaluation et l'attitude de l'élève par rapport aux personnes qu'il côtoie. De même, les représentations reflètent les conceptions et les perceptions de l'élève sur lui-même, influençant ainsi son auto-image qui est associée à son auto-estime (Goffman, 2002).

Aussi, la Ludothèque peut-elle être considérée comme un miroir reflétant des images qui en apparence sont différentes par la couleur et les caractéristiques, mais qui se ressemblent dans la façon dont elles se reflètent sur les sentiments qu'elles transmettent, car ces images renferment les différentes nuances des enfants qui jouent ensemble dans un espace de créativité et d'imagination. Une fois achevée la recherche et à la lumière de l'intérêt de doubler les recherches sur la Ludothèque au cours de la période 2007-2010, cette approche de l'inclusion et de l'acceptation de la diversité n'a pas manqué de stimuler une étude près la Banque des Thèses de la Commission de Perfectionnement du Personnel Enseignant du Second Cycle, liée au Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique du Brésil.

En 2007 et 2008 furent examinés les catalogues de thèses élaborées au Brésil par des étudiants de Cours postuniversitaires (Maîtrises et Doctorats) sur le thème de la Ludothèque. En 2009 deux thèses furent découvertes : une Maîtrise sur la « Ludothèque virtuelle » (Gonçalves, 2009), prévoyant la création d'un milieu ludique par des moyens technologiques, à l'intention des élèves du premier cycle d'une école située à Florianópolis, État de Santa Catarina/SC, et se concluant par l'évaluation de la faisabilité et de l'importance du projet; et un Doctorat intitulé « Jouer. Dans quel but ? L'Ecole est un endroit destiné à l'apprentissage. Étude de cas d'une Ludothèque dans le contexte scolaire » (Peters, 2009), qui à partir des observations menées dans une école publique située elle aussi à Florianópolis/SC, traitait des impasses et des difficultés qui rendent difficile l'utilisation de la Ludothèque de la part des élèves du 1^{ème} au 4^{ème} grade et qui empêchent les enfants de jouir du plein exercice de leurs droits à jouer. Car en jouant, ils acquièrent des connaissances et apprennent les valeurs de la cohabitation.

En 2010, on a été signalées deux thèses : la première, une Maîtrise sur « La (re)connaissance du loisir dans les Ludothèques des Hôpitaux » (Mol, 2010), analyse et confirme les données sur l'importance et la contribution des enfants dans les Ludothèques des Hôpitaux. L'étude a été menée dans des cliniques

de Belo Horizonte (État de Minas Gérais, Brésil). L'autre est un Doctorat intitulé « Éthique de la prise en charge et de la rencontre : la possibilité de construire de nouvelles formes d'existence à partir d'une Ludothèque créée pour le service de santé du réseau municipal de São Paulo » (Juri, 2010). La recherche, réalisée avec le concours de l'Association de Quartier, dans une région à faible revenu, a identifié des solutions alternatives de loisir à offrir aux enfants.

Entre 2007 et 2010 aucun catalogue n'a fait état de recherches académiques visant à mettre en évidence l'expérience positive liée à la cohabitation dans un climat de joie et affection, à l'inclusion et à l'acceptation de la diversité et des différences de genre, de couleur, de conditions socio-économiques et de tenue, de la part des enfants dans le cadre des activités ludiques de la Ludothèque. Les résultats des observations effectuées par les étudiantes de la Ludothèque La Salle de Niteroi/RJ ont été extrêmement gratifiants en ce qu'ils ont constitué une source d'informations cohérentes avec le contexte de l'école lasallienne, caractérisé par la spiritualité, l'affection, le principe de la communauté (une unité-commune) de personnes vivant la dimension humaine de la vie sociale, dont J-B de La Salle était le maître et le témoin.

La dimension humaine est inhérente aux relations interpersonnelles propres à la cohabitation (= vivre avec) scolaire dans les salles de classe. L'affectivité, l'empathie, l'accueil, la qualification de l'autre, le respect, la sincérité, la confiance en soi, la médiation, enfin, les relations mues par l'estime de soi et des autres, ainsi que vis-à-vis du milieu institutionnel, qui favorisent la cohabitation et le travail, s'associent dans la dimension humaine (Rangel y Weschenfelder, 2012, p.65).

L'esprit de solidarité et de fraternité dont font preuve les enfants qui partagent la vie et les activités de la Ludothèque est profondément lasallien. Or, ce qui est le plus gratifiant c'est de voir que les enfants ont beaucoup à nous enseigner sur le droit à l'inclusion et sur la façon de le mettre en œuvre et de le sauvegarder dans les conditions naturelles et légitimes de la pluralité sociale. Voilà qui confirme la valeur psychopédagogique de la formation éducative dans un monde pluriel, plus humain, tout en soulignant « le besoin que, dans les relations sociales, l'accueil, la qualification et le respect l'emportent sur le processus d'exclusion » (Rangel, 2011, p.12).

Remarques finales: ce que les enfants nous enseignent

Les enfants nous enseignent à réfléchir sur la différence en tant que condition et droit de *singularité*. L'égalité est condition et droit d'*humanité*. Comprendre ses singularités est propre à l'être humain : au contraire, se « sentir différent » ou gêné à cause de la différence, n'est pas naturel pour lui et ne lui convient pas. Le sentiment de « se sentir différent » peut dériver du fait qu'il est traité différemment par rapport aux personnes qu'il côtoie au sein de la collectivité sociale; c'est un signe qui révèle l'existence de « quelque chose » qui distingue la personne (et la personnalité) des autres qui l'entourent. Cette diversité peut être attribuée aux caractéristiques singulières qui catalysent, provoquent, justifient la « différence » de traitement. Ces mêmes remarques sur le sentiment de « se sentir différent » sont valables également pour des groupes, des sujets dont la façon d'être, de se comporter ou de s'insérer dans la société est considérée comme une étrangeté.

Lorsqu'elle est considérée comme « étrangère » par les groupes majoritaires (ou pas) qui s'attribuent ou font siens les modèles traditionnellement acceptés comme « normaux », une personne peut se sentir différente. Et en tant qu'« étrangère », car elle ne correspond pas aux modèles traditionnels, sa présence est gênante et devient « dangereuse », « menaçante » et, par conséquent, elle sera plus ou

moins marginalisée (en fonction du dérangement qu'elle cause), c'est-à-dire tenue à l'écart des espaces (milieux, contextes, relations) réservés aux « personnes normales ».

D'où les catégories et les classifications attribuées aux personnes « étrangères ». Car les catégorisations et les classifications atténuent la perception de la menace représentée par ce qui est méconnu ou inconnu, en ce sens qu'elles « traduisent » des critères de compréhension selon lesquels les différences acquièrent une connotation « familiale ». C'est ainsi que se forment les « représentations des autres », lesquelles à leur tour, par réflexe, renforcent chez « l'autre » les représentations créées par les personnes dans les milieux ou les contextes de cohabitation de chaque sujet, lesquelles sont perçues par celui-ci et pourraient influencer sur les représentations que ce même sujet se fait de lui-même.

C'est par rapport à la force de l'influence réciproque entre la conception de l'« autre » et l'auto-perception, que la théorie des représentations, basée sur les paramètres de la Psychologie sociale, se rattache aux principes et aux prémisses de la théorie vygotkienne, lorsqu'elle envisage le potentiel de l'apprentissage représenté par la zone de développement proximal, qui fait la médiation entre ce qui est potentiel et ce qui est réel. Dans cette zone intermédiaire entre le développement potentiel (tendances naturelles de l'individu, conditions personnelles intérieures, perspectives ou possibilités de développement) et le niveau de développement réel (auquel parviennent ces tendances, ces conditions ou ces possibilités) s'opère un syncrétisme (fusion) entre les facteurs qui absorbent de l'environnement aussi bien des éléments significatifs de l'apprentissage et du développement que des éléments de représentations à travers lesquels se construisent non seulement l'image de l'autre et du monde, mais aussi l'auto-image, c'est-à-dire la perception que le sujet a de lui-même.

Dans ce flux, interne et externe, d'interférences réciproques, se projettent les images et les conceptions qui introjectent des sentiments, tels que le sentiment de « sentir différent », en fonction duquel la personne tend à attribuer aux « autres » un statut « supérieur » en tant qu'appartenant à la catégorie des personnes « normales ».

« Se sentir différent » c'est parfois se « sentir inférieur » aux autres et, de surcroît, accepter ce rapprochement, ces modèles et ces références de supériorité et de « normalité » qui justifient l'auto-perception d'infériorité, menacent l'auto-estime et la confiance en soi et troublent la sécurité et la tranquillité, donnant naissance à des tensions perverses qui minent la santé physique, psychologique et émotionnelle.

On peut (on doit) aussi réfléchir sur l'effet de la contamination de la santé du corps organique sur la contamination de la santé du corps social, car il y a peu de doutes (ou pas du tout même) que des sujets en bonne santé contribuent à la santé de la société et que des sujets stressés, opprimés et subalternes sont le symptôme d'une société malade. Ce qui appelle une réflexion et une révision en vue de la promotion de l'être humain.

En approfondissant ce raisonnement, on en arrive au bon sens qui renferme la sagesse qui à son tour dérive de l'expérience populaire construite et consolidée par les individus au travers des événements qui jalonnent leur vie quotidienne. Suivant cette sagesse populaire, on pourrait faire une analogie avec le sentiment de « se sentir différent » qui dérive du malaise de se sentir marginalisé et exclu des modèles de la « normalité ». Il s'agit du principe selon lequel nous éprouvons une gêne dans une partie de notre corps lorsque celle-ci est malade. De même, la sensation de « se sentir différent » peut traduire un malaise au niveau émotionnel. Mais cette gêne surgit plus de l'âme qu'elle ne frappe le corps. De là vient que la signification et l'origine de la douleur sont particulièrement profondes et permanentes

d'autant qu'elles accompagnent l'individu dans tous les espaces et tous les temps de sa vie, puisqu'il les introjecte dans sa pensée et dans les perceptions qu'il a de lui-même.

Le malaise causé par l'impression de se « sentir différent » peut se manifester par des symptômes tels que le stress ou la dépression, qui minent et affaiblissent la santé physique et psychologique. C'est dans un tel contexte de dépression que peut s'inscrire le sentiment de subalternité qui, outre qu'il produit des conséquences politiques et sociales possibles, peut être à l'origine de l'acceptation passive d'une valeur, d'une place, d'une position « inférieures » dans les milieux de travail et les relations sociales. A tel point que le silence, la peur, l'invisibilité peuvent devenir pour la personne qui se sent « différente » un refuge qui la met à l'abri du regard des autres, puisque étant visible, elle risque de mettre en évidence ses propres « différences » et par conséquent sa « valeur sociale moindre » et son exclusion, selon des processus pervers.

On comprend à ce point de la réflexion, comment l'exclusion frappe l'être humain et comment elle peut se transformer en un refus de soi, en un refus d'accepter « sa différence ». Et c'est ainsi que l'individu en arrive à l'auto-exclusion avec toute sa charge destructive et oppressive.

La crainte d'être remarqué dans les espaces sociaux est un sentiment fréquent chez ceux qui se sentent gênés par leurs différences du fait qu'ils assimilent et introjectent des refus motivés par des préjugés. Cette introjection est particulièrement forte dans le quotidien des relations sociales, de travail et d'étude.

C'est à l'école que s'effectue la synthèse (union, articulation et systématisation) des évaluations, des conceptions et des préjugés ainsi que des facteurs de tension sociale. Ces facteurs se trouvent à l'extérieur mais se reflètent à l'intérieur des relations qui s'établissent dans le milieu scolaire, influant par conséquent sur les curriculums, les programmes et les interactions dans la salle de classe.

La cohabitation journalière dans le milieu scolaire, prolongée pendant un laps de temps significatif - tout au long des études et de la systématisation de la connaissance pendant les années de scolarisation - favorise la maturation, la construction de liens affectifs, la consolidation des amitiés. Entre temps, si pendant la cohabitation prolongée, au cours de laquelle naissent de nombreuses opportunités d'établir des liens avec les professeurs, les collègues, les employés, se développent des attitudes d'exclusion, l'individu qui les subit pourrait consolider le sentiment de frustration et l'assimiler définitivement. Et ce qui serait pis encore, par crainte d'être rejeté et de souffrir, ou par honte, il tendra à se cacher, à devenir invisible, à garder le silence, à contrôler ses gestes et le ton de la voix, pour ne pas se faire remarquer.

Les réflexions de ce genre corroborent les effets des processus et des attitudes d'exclusion, mettant en évidence la durée et l'intensité de ces effets et le pouvoir de déconstruction personnelle de l'auto-estime, de la confiance en soi, de l'espoir et de la conscience des droits à respecter. Ainsi, on peut constater que, outre les troubles physiques causés par le stress, l'exclusion a d'autres nombreuses conséquences sur la vie spirituelle, sur l'âme et sur le bonheur qui est l'aspiration majeure de l'être humain.

Ces réflexions suscitent des questions sensibles, recelées par le silence de beaucoup. Car nombreux sont ceux qui souhaitent passer inaperçus et peu nombreux sont ceux qui au contraire préfèrent se rendre visibles, parler et revendiquer à haute voix, pour eux et pour ceux qui étouffent leur voix, leur droit à l'inclusion et au respect de la différence, laquelle est la caractéristique des singularités humaines et, en ce sens, constitue le contenu et le contenant de l'humanité.

De cette manière, les représentations sociales des différences deviennent, de plus en plus dans le cadre académique, l'objet de recherches visant à faciliter la compréhension et surtout à fournir les resignifications nécessaires pour surmonter des préjugés qui faussent la réalité et qui se diffusent à travers des jugements et des propos erronés. Il convient donc de réaffirmer et de soutenir la théorie des représentations sociales dans les recherches visant à éclaircir et dévoiler le sens sous-jacent des attitudes qui expriment des jugements de valeur. Ces attitudes permettent et fournissent des renseignements qui pourraient être recelés par des préjugés autour desquels non seulement s'organise la connaissance des faits, des personnes et des rôles mais se forment les opinions qui circulent dans les milieux de communication sociale.

En 2011, la théorie des représentations, reposant sur la perspective de Serge Moscovici et sur certaines approches empruntées à la Psychologie Sociale, a célébré ses cinquante ans depuis la parution de ses premières formulations. La publication commémorative du cinquantenaire contient des analyses qui en tracent l'évolution et la consolidation théorique (Almeida, Santos y Trindade, 2011).

On comprend donc mieux que la formation des représentations renferme la perspective de la réalité imaginée et de l'idéal mu par des concepts (ou des préjugés) qui les décèlent et les identifient dans la « réalité » imaginée ou souhaitée. De cette dynamique émergent les significations attribuées aux objets des représentations qui, d'après les études rassemblées par Jodelet (2001), peuvent être des personnes, des rôles, des processus ou d'autres composantes des contextes et des fonctions propres aux groupes sociaux. Dans les préjugés sont synthétisées les impressions projetées du réel imaginé, formaté selon des modèles de comportement préconçus et des rôles se référant à des personnes et à des groupes qui sont plus ou moins valorisés sur le plan social.

C'est dans le cadre de cette perspective que s'inscrit la « Critique de la raison indolente » de Bonaventura de Souza Santos, « la conception de l'autre en tant qu'objet et, par conséquent, la non reconnaissance de l'autre en tant que sujet », approche totalement dépourvue du sens et du sentiment de « solidarité »:

[...] En cette forme de reconnaissance, l'ignorance est le colonialisme et le colonialisme est la conception de l'autre en tant qu'objet et par conséquent la non reconnaissance de l'autre en tant que sujet. Selon cette forme de reconnaissance, connaître c'est reconnaître et avancer, c'est-à-dire élever l'autre de la condition d'objet à celle de sujet (Santos, 2002, p.30).

Ainsi, 50 ans après les premiers énoncés de la théorie des représentations sociales, on en revient aux catégories des dimensions des représentations sociales dont on observe qu'elles s'affermissent de plus en plus et avec des argumentations théoriques et des perspectives d'applicabilité croissantes : l'attitude, le jugement de valeur de l'objet représenté; l'information ou la systématisation de la connaissance et de la conception de l'objet; le champ de représentation, avec un noyau central de conceptions/images d'objets, entouré de schémas périphériques renfermant, à différents niveaux, des significations complémentaires qui confirment et illustrent le noyau central.

Les changements de concepts et de critères de jugement impliquent la déconstruction du noyau, ou alors appellent des études approfondies et des réflexions élargies visant à promouvoir des significations et des paramètres de compréhension nouveaux se distinguant de ceux qui orientent les représentations précédentes dans leur façon imaginaire et idéalisée de préconcevoir le réel.

Contribuant à la compréhension des processus et des actions de stigmatisation et d'exclusion, la théorie des représentations permet également leur resignification, c'est-à-dire leur reconstruction symbolique avec de nouvelles significations, moins idéalisées et plus proches du réel.

Au niveau du réel, ce que l'on trouve c'est surtout la valeur des différences et la pluralité qui caractérisent les relations et les milieux sociaux. Ce qui détonne, ce qui va dans le sens contraire de la normalité et de l'équilibre social, c'est le rejet des différences et dans ce refus les manifestations telles que les abus, les procédés arbitraires, les pratiques humiliantes qui rabaissent les autres et minent leur auto-estime. Par rapport à ce mouvement externe d'exclusion et de rejet, se déclenche le mouvement interne correspondant qui pousse le sujet marginalisé à s'auto-exclure, à se sentir inférieur car il assimile « la valeur moindre » qui lui est accordée en fonction de sa différence, justifiant son « infériorité sociale ». Ainsi, face aux refus externes manifestés à différents degrés, de façon explicite ou non, le sujet peut se sentir différent aux niveaux socio-économique, ethnique et racial, religieux, culturel, d'identité de genre ou autres.

Les différences de conditions socioéconomiques déterminent la qualité de la vie Et la pauvreté peut être considérée comme une condition qui influe autant sur la dévalorisation sociale des sujets que sur leur condition de subalternité. Ce processus peut également pousser l'individu à avoir une faible estime de soi, comme un réflexe intérieur de jugements extérieurs, avec la possibilité d'une récurrence réciproque entre les représentations de l'autre et les représentations de soi. C'est en ce sens que Goffman (2002) focalise la « représentation du moi sur la vie quotidienne ».

Les différences ethniques et sociales peuvent causer des sensations de marginalisation, lorsque le préjugé, recelé dans les intentions et les attitudes, se cache également dans les actions d'exclusion mises en œuvre, même de façon implicite, dans les relations sociales. Et ce, à tel point que ces actions sont perçues dans la façon dont est « évité » le sujet « différent », dans différentes circonstances, telles que les positions de leadership au niveau des institutions ou des entreprises ou au sein de la famille.

Les différences religieuses suscitent chez la personne discriminée un sentiment de malaise et de stress au point qu'elle se sent « inférieure » par rapport à ceux qui correspondent aux modèles prédominants de la société et qui, pour cette même raison, l'en excluent. Le malaise et le stress peuvent aussi se transformer en un élément de déclenchement d'un processus de dévalorisation associé au sentiment d'infériorité.

Les différences liées à l'identité de genre ont même donné lieu à des situations où le fait « d'être femme » est associé automatiquement à l'idée « d'être inférieur » : un mécanisme de représentations sociales et d'autoreprésentations. Ce genre de situations a été mis en évidence dans des études menées en 2007 et 2010 dans le cadre du Projet « Parvenir à l'égalité de genre » du Secrétariat Spécial pour les Politiques en faveur des Femmes (Brésil, 2007; 2010).

Ces remarques sur la perception et la valeur socioculturelle de la diversité confirment l'idée selon laquelle le processus d'inclusion/exclusion est dialectique, polarisé et d'une grande portée, non seulement dans le cadre des différences qui caractérisent chaque milieu dans lequel elles se manifestent, mais aussi par rapport à l'ensemble des traits particuliers qui distinguent le monde, l'humanité et la société plurielle.

Et pourtant, bien qu'elle soit une composante et une caractéristique de l'homme et de la nature, la différence ne nous définit pas. Ce qui définit l'homme ce n'est ni la différence de statut socio-économique, ni la différence de religion, de culture ou d'identité de genre, ou de n'importe quelle autre

nature, mais sa condition humaine (Arendt, 2001), qui est digne de considération et mérite le droit à l'épanouissement et à l'intégration sociale.

Enfin se confirme également la prémisse sur laquelle reposent ces réflexions : *nous sommes différents de par nos singularités et nous sommes égaux de par notre humanité*. C'est notre condition humaine qui nous définit et c'est à travers l'ensemble de nos singularités que se multiplient les conditions et les possibilités de resignifications, avec des perspectives plus réelles, plus rassurantes et, par conséquent plus fraternelles et solidaires, de construire les relations et des milieux sociaux plus sensibles.

On comprend donc que les resignifications rendent nécessaire la définition de nouveaux paramètres, de nouvelles représentations, de nouvelles formes de recherche en vue d'une connaissance qui soit plus proche de la réalité et qui stimule à apprendre, à réapprendre et, si besoin est, à désapprendre.

Et cette recherche à travers les connaissances resignifiées (réinterprétées ou recontextualisées), permet de trouver des moyens qui aident à comprendre la valeur de l'unicité dans la diversité: une valeur à partir de laquelle les concepts liés aux modèles hégémoniques préconçus et uniformes sont remplacés par des concepts selon lesquels la diversité devient le modèle de normalité.

Références bibliographiques

- Almeida, A. M. de O., Santos, M. de F., Trindade, Z. A. (Orgs.). (2011). *Teoria de representações sociais – 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arroyo, M. G. (2001). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil (2007). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Ministério da Ciência e Tecnologia. Ministério da educação, CNPq, UNIFEM. *2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República, SPM.
- Brasil (2010). *5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República, SPM.
- Candau, V. M. (Org.) (1990). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- Cutri, P. de O. y Oliveira, R. M de. (2002). *Brinquedoteca: uma proposta de inclusão escolar*. São Paulo, SP: IPA.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Goffman, E. (2002). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.

- Gonçalves, M. M. (2009). *Brinquedoteca virtual escolar*. Tese de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Jodelet, D. (Org.) (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UDERJ.
- Jurdi, A. P. S. (2010). *Ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária*. Tese de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP.
- Kishimoto, T. M. (1998). Diferentes tipos de brinquedotecas. In: Friedman, A. (Org.). *O direito de brincar*. São Paulo: Ed. Sociais, p.49-59.
- Macarini, S. M. y Vieira, M. L. (2006). O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v.16, n.1, p.1-14.
- Mezzomo, L. (2004). *Brinquedoteca*. Brincar e jogar são outros modos de aprender. Disponível em <<http://www.ilv.com.br>>. Acesso em 4 set, 2006.
- Mizukami, M. da G. N. (2004). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EduFSCar.
- Mol, T. L. S. (2010). *O (re)conhecimento do lazer em brinquedotecas hospitalares*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, BH.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Peters, L. L. (2009). *Brincar pra que? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. Tese de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Rangel, M. (Org.) (2012). *Diversidade, diferença e multiculturalismo*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Rangel, M. (2007). *Os significados da prática para a formação de professores: processos, atividades, materiais didáticos*. Relatório de pesquisa. Curso de Pedagogia. Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói, RJ.
- Rangel, M. (2009). Diversidade: o cuidado necessário na formação docente. In: Sarmiento, D. F., Nörnberg, M. y Fossatti, P. (Orgs.). *Formação de professores e cuidado em educação*. Canoas, RS: Editora Salles.
- Rangel, M. y Weschenfelder, I. L. (2010). *La Salle na atualidade e na história das correntes pedagógicas*. Niterói, RJ.
- Sacristán, J. G. y Gómez, P. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Santos, B. de S. S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

UNESCO. *Global alliance for cultural diversity*. Disponível em: <www.unesco.org.br/areas/culturas/areastematicas/diversidadecultural/index-html/mostadocumento>. Acesso em 20 dez.2005.

Vala, J. (1999). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: Monteiro, M.B. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.1-41.

Veiga, I. P. A (Org.) (2003). *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus.