

68
août 2012

Des LANGUES en CADEAU

Apprendre à vivre ensemble

Christine Hélot

L'évaluation participative
démocratique et transparente

Tullia Musatti

Un homme dans
la petite enfance

Christian Lambert

REVUE *le furet* juillet 2012 - n°68 - 9,50 €

le
furet

petite enfance & diversité

www.lefuret.org

Le Furet a été créé par des professionnels de la Petite Enfance et de l'Action Sociale, ce qui fait de cette revue un outil de travail précieux. L'équipe rédactionnelle est pluridisciplinaire. Elle vous propose dans chaque numéro des témoignages d'expériences innovantes, des approches théoriques, dans un souci de diversification de la réflexion et de confrontation des approches.

EDITION LE FURET

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

Directrice de Publication :
Francine HAUWELLE

Directrice de Rédaction :
Marie Nicole RUBIO

Rédaction :
Danièle MESSNER

Comité de Rédaction :
Simone GERBER, Pédiatre - Psychanalyste ;
Yvette HAMADA, Coordinatrice petite enfance ;
Francine HAUWELLE, Education Nationale ;
Françoise HURSTEL, Professeur des Universités -
Psychanalyste ; Marie-Françoise IWANIUKOWICZ,
Professeur de Philosophie ; Caroline STEINER,
Psychologue ; Andrée TABOURET-KELLER,
Professeur de Psychologie ; Isabelle CORPART,
Maître de Conférences en Droit ; Françoise
GALICHET, Formatrice ; Anne SCHNEIDER,
Maître de Conférences IUFM de Caen ; Michèle
LEWONCZUK, Formatrice ; Hervé WALCH,
Coordinateur petite enfance ; Gérard NEYRAND,
Sociologue ; Anne THÉVENOT, Maître de
Conférences UDS ; Claire METZ, Psychanalyste

Couverture :
Danièle MESSNER

Photo de couverture :
Le Furet - Essia MANAI

Illustration ci-contre :
Clotilde PERRIN

Réalisation graphique :
Arianna BERTONE
(Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni)

Imprimerie :
Spaggiari® S.p.A., Parma

Les articles n'engagent que la responsabilité
de leurs auteurs.

Publié grâce au soutien de nos partenaires :



ISSN 1163-4383 • 9,50 €



1 1 6 3 4 3 8 3

SOMMAIRE

MONDE

- 2 Pour une pédagogie de l'enfance : art, diversité et cultures enfantines**
Ana Claudia Caldeiron et
Ana Lucia Goulart de Faria
- 4 L'ENFANT :
Un monde à RE-CONNAÎTRE**
Brigitte Lépine

EUROPE

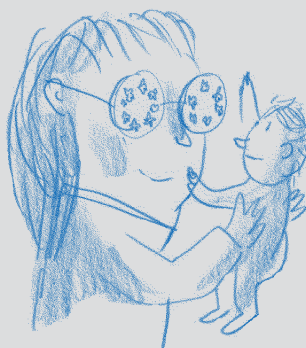
- 6 Les Bébés naissent poètes**
Carlos Laredo
- 8 « Nidi in Città » Une enfance telle que je la souhaite...**
Gianfilippo Vispo
- 10 L'évaluation participative, démocratique et transparente**
Tullia Musatti

NOTE DE LECTURE

- 14 « PEUT MIEUX FAIRE !
Pour un renouveau des politiques de l'éducation »**
Françoise Galichet

DOSSIER

- 15 Des langues en cadeau**
Marie Nicole Rubio
- 16 Apprendre à vivre ensemble**
Christine Hélot
- 20 Les pratiques langagières dans l'éducation de la petite enfance**
Nathalie Thomaske
- 22 L'éducation plurilingue et interculturelle : enjeux et défis**
Marisa Cavalli
- 24 Stimulation linguistique des tout-petits**
Sandra Van der Mespel
- 26 Plurilinguisme à l'Unité Petite Enfance et Parentalité Vivaldi**
Francine Couëtoux-Jungman



L'école maternelle française, un rapport éloquent



En 2011, des inspecteurs généraux de l'éducation nationale ont écrit un rapport¹ dressant ainsi le portrait actuel de l'école maternelle française. Il montre combien il est nécessaire de faire évoluer les pratiques dans les classes par des formations ciblées petite enfance pour les enseignants mais également

pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

D'après eux, même si la maternelle française a fait un jour figure d'exception et de précurseur, elle doit à nouveau se repenser sérieusement, dans un cadre européen voire mondial. Il s'agit pour elle de donner aux enfants les outils cognitifs nécessaires préparatoires aux apprentissages de l'école élémentaire sans tomber dans des pratiques stéréotypées, ennuyeuses souvent trop précoces. Réfléchir à la place essentielle de l'oral, surtout pour les enfants vulnérables tout en minimisant celle de l'écrit, notamment dans les classes des petites et moyennes sections, est une nouvelle ligne de conduite préconisée dans le rapport.

La notion de réussite est toujours première mais « dans un contexte d'épanouissement », terme qui fait souvent la différence entre le regard de l'EJE et celui de l'enseignante qui occulte parfois le plaisir dans l'apprendre.

Quelle joie de voir enfin ce mot réapparaître dans ce rapport. L'enfant en devenant un élève a le droit de s'épanouir... « L'école maternelle doit agir sans forcer inconsidérément les rythmes, ni opter pour des apprentissages formels prématurés mais également sans attentisme et en maintenant pour chacun un niveau d'exigence qui incite à aller de l'avant. »

J'ai vu tellement de petits dos courbés sur la table, écrire maladroitement des mots sur une fiche dans une crispation inutile du corps, tandis que les pinceaux soigneusement rangés dans le placard s'impatientsaient d'être trempés dans la peinture et de glisser sur une grande feuille de papier, que je ne peux que me réjouir de voir cela dénoncé aujourd'hui.

Le jeu et la manipulation sont à nouveau réhabilités dans les classes. Maria Montessori retrouve sa place de grande pédagogue, quelque peu oubliée au profit des évaluations. Celles-ci, sont éclairées différemment : « Il convient de regarder les réussites d'abord, les progrès après, toujours au lieu de développer une approche par le manque ou le défaut, de prendre en compte autant les procédures et processus que d'apprécier des résultats. Il faut le faire sans se leurrer sur les progrès qui restent à accomplir. » Il est fortement conseillé de mettre en place une pédagogie de l'encouragement surtout pour les enfants fragiles.

Les inspecteurs généraux concluent le rapport par une vision plus large du partenariat de l'école avec les réseaux de la petite enfance. Tout comme plus largement, paraît indispensable un décloisonnement institutionnel par des partenariats adaptés, cadrés au niveau national et pleinement opérationnels au plan local, pour traiter les problèmes complexes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. À tous égards la collaboration avec d'autres professionnels de la petite enfance paraît une chance, plus qu'un danger, pour le système éducatif.

Pour nous, il est évident que c'est une grande chance pour l'école maternelle de courir, entre autres, avec le FURET !

Francine Hauwelle
Présidente du Furet

28 L'éducation bilingue, un atout pour les enfants ?

Simone Wahl

30 Et si le coq donnait sa langue au chat... Quand les jeunes enfants développent une passion pour les langues

Christiane Perregaux

32 L'éveil précoce aux langues, un atout pour les enfants

Anna Stevanato et Michel Rabaud

34 Le rôle des grands-parents dans la transmission des langues

Anne-Charlotte Cartier

34 La naissance de « Giving tree », crèche parentale bilingue et écologique

Gillian Gante

38 En plus...

TÉMOIGNAGES

40 Un homme dans la petite enfance

Christian Lambert

42 Des vies d'enfants dans la tourmente

Marie-Christine Burger
et Michèle Lewonczuk

INITIATIVES

45 Comment former à une éducation non sexiste ?

Bénédicte Fiquet

46 Universités d'automne de la FNEJE : « Les savoirs d'à côté »

Monique Mislin et Marie Geneviève Lepage

48 L'« Escal de Chennevières », les enjeux d'un accueil atypique

Catherine Debrabandère et
Claudie Cheboldaëff

50 Rubrique Infos

¹ *L'école maternelle*, Rapport N° 2011-108, octobre 2011: Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale; Christine Szymankiewicz, inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche; Philippe Clauss, Inspecteur général de l'éducation nationale.

Pour une pédagogie de l'enfance : art, diversité et cultures enfantines

Ana Claudia Caldeiron et Ana Lucia Goulart de Faria

Josefina, éducatrice dans une crèche, observe des enfants de trois ans déguisés. Certains ont mis du rouge à lèvres, d'autres des capes, des chaussures à talons... Quelques filles lui demandent de leur vernir les ongles. Arrive Toninho qui le demande, lui aussi. C'était la première fois qu'une telle chose arrivait. Elle est troublée, inquiète de ce que les parents pourraient penser... Elle lui demande :

- Tu as déjà mis du vernis ? Ton papa se vernit les ongles ?

- Non, jamais. Mon père ne les vernit pas non plus.

Très bonne réponse, mais que faire ? Si je pose une autre question, il changera peut-être d'avis :

- De quelle couleur aimerais-tu les venir ?

- ROUGE.

Et maintenant ? On va me mettre à la porte... Peut-être encore une autre question et tout sera réglé.

- Mais pourquoi du rouge ?

- C'est la couleur de Schumacher !

Peut-on parler de relations de genre dans l'univers enfantin ?

Les relations de genre dans la petite enfance sont complexes. Dans certaines langues, le mot *enfant*, comme en français, en portugais (*criança*) ou en anglais (*child*) est neutre, tandis que dans d'autres comme l'italien (*bambino, bambina*) et l'espagnol (*niños, niñas*), il se décline selon le genre. Cette question accompagne les chercheuses féministes de la petite enfance. Elle est reprise et transformée par la sociologie de l'enfance, avec les catégories de « temps » et de « cultures enfantines », et une pédagogie préscolaire qui valorise la diversité.

Au Brésil, ces transformations sont étudiées depuis 1946 par le sociologue F. Fernandes qui a « entendu » ceux que nous appelons aujourd'hui les 'nouveaux' acteurs de la scène sociale – les noirs, les femmes et les indiens. Ses études sur les enfants jouant dans

les rues ont permis de construire les concepts de « groupe enfantin » et de « culture enfantine ». Elles ont été fécondées trente ans plus tard par les recherches issues du mouvement féministe, qui ont développé une approche très innovante des cultures enfantines et des interactions entre enfants dans les espaces collectifs d'éducation. Ces bases théoriques nous orientent aujourd'hui dans la compréhension de ce que sont les besoins et les désirs des enfants.

Les enfants comme sujets de droit

Considérant les enfants comme sujets de droit, nous dépassons l'idée d'identité unique, d'incomplétude face à l'adulte. Comme tout âge de la vie, l'enfance est à la fois provisoire et construite. Jusque très récemment, on pensait que les enfants commençaient à être des personnes avec une place dans la société à partir des 7 ans, à l'entrée à l'école obligatoire, alors

qu'ils sont capables de raisonnements « supérieurs ». Les recherches des 35 dernières années, avec le support de la vidéo, ont favorisé l'observation de ce que font les enfants en environnement organisé par des professionnels avec une intentionnalité éducative. Au Brésil, la crèche publique est un espace d'éducation où apparaît la singularité et le pluralisme de l'enfance, dans un collectif d'enfants d'âges, de genres, d'ethnies, de cultures différents. C'est l'entrée des femmes sur le marché du travail, le mouvement féministe et les mouvements syndicaux qui vont exiger davantage de crèches pour partager l'éducation de leurs enfants avec la société. Dans un premier temps, il s'agit de revendiquer des crèches pour les femmes : « j'ai le droit de travailler, de faire des études, d'avoir une vie affective et d'être mère » (Faria, 2006, p. 28). Le plaisir du vivre ensemble dans les crèches sauvages, en Italie et en France, a suscité des observations sur ce que font les enfants hors de la famille, qui ont permis d'étendre les arguments de la revendication : les crèches ne sont pas que pour les mères qui travaillent, mais aussi pour les enfants eux-mêmes.

En 1985, le Conseil national pour les droits de la femme et le Conseil de l'état de Sao Paulo pour la condition féminine proposent la première orientation (« crèche-urgent ») pour le travail éducatif dans les crèches. Aujourd'hui, cette double conquête est assurée sur le plan législatif : le droit des travailleurs d'avoir leurs enfants accueillis et le droit à des structures pour tous les enfants de 0 à 6 ans, les familles pouvant potentiellement choisir des lieux d'éducation

avec des adultes formés pour respecter cette spécificité éducative et non pour anticiper la scolarité obligatoire.

En crèche : un droit à l'éducation

La crèche est donc un patrimoine du féminisme, de la gauche et du syndicalisme des années 1970. Elle traduit un droit à l'éducation particulier. Pas de « cours », pas de centration sur le seul éducateur, trois acteurs principaux : parents/famille, éducateurs, enfants. Le droit à l'éducation des jeunes enfants est articulé au droit des parents travailleurs. Différentes relations de pouvoir s'y déploient : de genre, de classe, d'âge, d'ethnie et demandent à être approfondies. Des recherches montrent que les enfants de 0 à 6 ans sont capables de multiples relations et sont porteurs d'histoire, produits par la culture, sujets de droits.

Le bon sauvage, la construction de l'individu, l'illumination, le romantisme, l'enfant dans l'industrie, le réalisme socialiste, la double aliénation de l'enfance (privatisation et exploration), l'expressionnisme..., si nous parlions de courants artistiques, cela donnerait : « les enfants sont pop » (parole d'une éducatrice de crèche italienne au Festival de théâtre pour bébés à Bologne, en 2006). S'impose donc : une pédagogie de l'écoute, des relations, de la différence qui, au-delà des sciences où la pédagogie cherche ses bases épistémologiques, reconnaît l'Art comme son fondement, articulant des espaces-temps et des langages multiples : imagination, fantaisie, curiosité, questionnements, perceptions des sens, sons, silences, mouvements du corps et ses expressions, inventions. L'incorporation des arts permet des actions rendant viables dès le plus jeune âge, des conditions de résistance, en tant que formes d'expressions artistiques (un droit à vivre la « potentialité diffuse », selon l'auteur de théâtre pour bébés, R. Frabetti), inscrites dans une pédagogie émancipatrice (Gobbi et Richter, 2011). Les jeunes enfants montrent à la pédagogie que l'art et la science n'ont pas toujours été séparés.

Recherches sur la diversité : perspectives prometteuses

Ainsi, travail sur le jeu de D. Finco, *Éducation infantine, espaces de confrontation et d'articulation de différences* :

analyses des interactions entre des éducatrices et des garçons et filles qui transgressent les frontières de genre ; Couteau sans pointe, poule sans pied, homme avec femme, femme avec femme – relations de genre dans les jeux des enfants dans une école maternelle de Campinas. À partir des dessins d'enfants, M. Gobbi, avec *Crayon rouge, c'est pour les filles - relations de genre, dessin enfantin et école maternelle*, montre d'autres formes de construction culturelle du féminin et du masculin. *Hommes éducateurs et le soin en crèche* de D. Sayão et *L'homme éducateur de jeunes enfants à Piracicaba* de P. Rigato da Silva mettent en question le prendre soin comme manifestation exclusivement féminine. Deux autres exemples pour une société plus juste, moins sexiste : *L'éducatrice de crèche : l'acte d'éduquer et le genre féminin dans l'éducation infantine* de M. J. Figueiredo Avila Wanda et *Éducation sexuelle et éducation infantine dans les récits de professionnels qui travaillent dans la formation d'éducatrices de crèche et d'école maternelle* d'E. Franco Cruz.

E. Rocha, dans *La recherche en éducation infantine au Brésil*, a effectué un premier bilan des recherches présentées aux congrès des années 1990 sur l'éducation des enfants de moins de 6 ans dans des structures de la petite enfance ; nous sommes surpris par l'absence d'analyse des relations de genre et le nombre réduit de recherches sur les moins de 3 ans. Situation non réglée mais améliorée, compte tenu du contexte compliqué où pas plus de 3 % des recherches présentées aux congrès de l'ANPED ont analysé les relations de genre (Rosemberg, 2001). Insistons sur le fait que dépasser les inégalités passe sûrement par l'éducation, avec la possibilité de vivre avec les différences dans espaces collectifs de la sphère publique.



Sache-le

Sache-le,
 Tout le monde a déjà été bébé,
 Einstein, Freud et Platon aussi
 Hitler, Bush et Sadam Hussein
 Qui a de l'argent et qui n'en a pas
 Sache-le
 Tout le monde a eu une enfance
 Mahomet a déjà été enfant
 Archimède, Boudha, Galilée
 Et aussi toi et moi
 Sache-le
 Tout le monde a eu peur
 Meme si cela reste en secret
 Nietzsche et Simone de Beauvoir
 Fernandinho Beira-Mar
 Sache-le,
 Tout le monde va mourir
 (...) Sache-le,
 Tout le monde a eu un père
 (...) Sache-le,
 Tout le monde a eu une maman (...)
 Et aussi toi et moi.

A. Antunes (2004)
[http://www.radio.uol.com.br/
 #/album/arnaldo-antunes/saiba/17940](http://www.radio.uol.com.br/#/album/arnaldo-antunes/saiba/17940)

Ana Claudia Caldeiron, Éducatrice de crèche municipale à Campinas, et chercheuse au GEPE-DISC-Cultures enfantines. Membre du Forum de la petite enfance de l'état de Sao Paulo (FPEI).

Ana Lucia Goulart de Faria, Professeure à la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Campinas (UNICAMP), coordinatrice du GEPE-DISC-Cultures enfantines.

Photo : Ana Claudia Caldeiron, dans le centre d'éducation infantine Idalina Caldeira de Souza Pereira.

Traduction du brésilien : Izabel Galvao

Cet article est issu d'un article publié à Caderanos Pagu, Unicamp, Campinas : n. 26, 2006, pp. 279-287.

Colloque international au Québec

L'ENFANT : Un monde à RE-CONNAÎTRE

Brigitte Lépine

“ *L'enfant nous apprend à piquer des « peut-être » aux ailes de tous nos projets* „

Georges Duhamel, paraphrasé par Michel Manciaux

Nous étions près de 1500 personnes réunies, partageant toutes passionnément un même but : « Transformer notre regard afin de pouvoir « voir le monde » à travers les yeux d'un enfant ». En ce premier week-end d'un radieux mois de mai 2012, nous sommes allées vivre et partager à Saint-Hyacinthe un événement majeur au Québec, le 4^e colloque international du Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM).

Voir le monde comme l'enfant le voit

Une première série de conférences suivies d'une table ronde ont imposé le ton en cette première journée de symposium. Les « Regards croisés » des grands spécialistes invités ont permis d'orienter ce qui était déjà porté par la présidence d'honneur du docteur Michel Lemay, pédopsychiatre au Centre Hospitalier Universitaire mère-enfant Sainte-Justine à Montréal : « Nous avons souvent tendance à regarder l'enfant avec des yeux d'adultes, qui « l'étudient » sans le rejoindre dans ses mouvements de tendresse, de contradictions, d'appels à la vie et notre défi est d'essayer de découvrir « son monde » sans le mythifier et sans se confondre avec lui, ce qui nécessite beaucoup de respect, d'humilité et de passion engagée ». Au fil de ce colloque se sont succédés et entrecroisés de nombreux moments de grâce. Ainsi, dans un duo exceptionnel d'une rare spontanéité, le Dr Michel Lemay et le Dr Michel Manciaux ont, à une même table, ouvert une discussion sur le formidable enjeu de l'attachement,

indissociable d'un certain détachement dans la construction de chaque être humain. Du haut de ses 80 ans, Michel Manciaux parle toujours de l'enfance avec la même humilité déconcertante. Invité pour la troisième fois au Québec par le RCPEM à prendre part à l'un de ses colloques internationaux, il a encore une fois témoigné d'une grande sagesse et d'une connaissance profonde du monde de l'enfant.

Une brochette d'éminents spécialistes

Ils étaient nombreux les spécialistes de la petite enfance invités à ce prestigieux colloque de trois jours, le plus important événement du genre au Québec, en terme de contenu, d'invités et de participation : Jean Epstein et Bernard Martino venus spécialement partager leur réflexion avec les parents et les responsables d'un service de garde en milieu familial (les assistantes maternelles) ; le Dr Bernard Golse et Agnès Szanto-Feder ont su captiver l'assistance avec des observations scientifiques et des données pratiques sur l'enfant et son développement cognitif, moteur ou affectif. Lors de conférences fort attendues, Dale Goldhaber, Jeanne Goldhaber et Lella Gandini ont apporté un

précieux éclairage sur l'approche italienne de Reggio Emilia. Anna Tardos a prononcé plusieurs conférences, développant avec finesse, respect et souci du détail le raffinement de la réflexion piklérienne. Vania Jimenez, docteure en médecine familiale, a abordé la question des familles immigrantes et le journaliste François Cardinal, celui du jeu à l'extérieur et de la nature. Toutes ces réflexions partagées ont ébauché un chemin dans lequel il est important pour les équipes de travail de s'engager « ensemble » pour réussir leur mission envers les enfants. « Ils nous déstabilisent complètement, nous permettent de refaire un chemin d'humilité et de tout remettre en question... Il faut apprendre à se hisser sur la pointe des pieds pour se mettre à leur hauteur », ainsi parlait Janusz Korczak, ainsi le paraphrasait Michel Manciaux, réaffirmant qu'il faut savoir surtout s'agenouiller pour ne pas se prendre trop au sérieux. C'est ce

Jean Epstein et Bernard Martino



qu'a également rappelé, le théâtre multidisciplinaire, interactif de l'équipe de l'Étincelle. Avec Véronique Guérin et sa troupe, les participants n'ont pas seulement plongé dans le regard du jeune enfant, ils ont quitté le colloque en ayant été eux-mêmes l'enfant, traversant sa vie de la conception intra-utérine à son 5^e anniversaire. Un moment de pur bonheur où dans la foule, on se lançait des ballons et des rires.

Et l'enfant ? Tout est question de temps

« Donner le temps au temps », une philosophie bien à propos pour qui travaille pour et avec les enfants, sous-tendait les discours, tout en mettant en garde contre l'application d'une recette sans chercher à comprendre... « sans quoi... » comme l'a précisé Anna Tardos : « l'attitude éducative serait plaquée, non intégrée, problématique, incohérente et inconsistante ». Qui d'autre qu'elle aurait ainsi pu dire : « Il faut éviter de dire : Je connais Pikler, j'ai maintenant la vérité » ?

Lancement du coffret « Lóczy vu par... », une réflexion plurielle sur l'enfant

En clôture du colloque, émue et fière, Anna Tardos, octogénaire hongroise, fille d'Emmi Pikler, a rappelé que le travail qui s'accomplit quotidiennement

auprès des enfants est une tâche exceptionnellement délicate et importante, puisque chaque geste, chaque parole et chaque regard posé sur l'enfant ont un impact direct sur son développement. Nombreux sont ceux qui connaissent la pédiatre Emmi Pikler qui dans les années 1950 a relevé le pari de mettre sur pied un lieu d'accueil pour les enfants orphelins de la guerre, afin de leur donner des conditions de vie où la qualité de la relation et des soins pourrait en faire des êtres autonomes, équilibrés, actifs. Au Québec, l'œuvre de l'Institut Pikler est encore méconnue, c'est pourquoi, depuis 2009, le RCPEM s'est engagé dans la diffusion et la promotion des outils et de la formation de l'APLF du côté franco-américain du monde. Ensemble, nous avons réalisé le rêve de capter, en images et en mots, les témoignages de cinq femmes exceptionnelles ayant partagé le quotidien d'Emmi Pikler. Myriam David, Maria Vincze, Judit Falk, Geneviève Appell et Anna Tardos ont ainsi accepté de se prêter à l'expérience et de livrer un peu d'elles-mêmes au cinéaste Bernard Martino. Elles témoignent d'une époque encore bien vivante, dans laquelle le respect de l'enfant est à la base de toute intervention pédagogique. Chacune parle de l'Institut Pikler avec circonspection, pesant chaque mot, abordant la réussite d'avoir fait exister pendant plus d'un demi-siècle ce « haut lieu d'humanité ».

De la pouponnière à la crèche : difficile transfert d'expertise

À l'origine, l'institut Pikler était une pouponnière, aujourd'hui il est transformé en crèche de jour et accueille des enfants retrouvant chaque soir leur famille. Les « anciennes » nurses, de la pouponnière, côtoient désormais les « nouvelles éducatrices ». Ce transfert d'expertise fait l'objet d'une longue observation de la part de Anna Tardos :

“Avoir suivi une formation et obtenu un diplôme [pour travailler à la crèche] sont prescrits pour être nurse ou éducatrice. Mais pour elles, ce n'est pas si simple. [Travailler à Lóczy] c'est une autre approche, une autre attitude. Au début de leur travail, c'est un peu étrange ; il n'y a pas d'interdits aussi clairement établis qu'on le croirait. Au début, on pense que



Anna Tardos

c'est une faiblesse d'établir un dialogue avec l'enfant, de parler avec l'enfant, d'essayer qu'il soit d'accord, d'attendre qu'il ait fini quelque chose...

[Pendant leur formation pour devenir éducatrices], les étudiantes apprennent qu'elles doivent acquérir de l'autorité face à l'enfant, car le plus petit doit être soumis à l'adulte. Mais on ne leur apprend pas quoi faire quand il y a des conflits entre les enfants, par exemple. Les [nurses expérimentées qui ont travaillé à l'Institut] sont sûres, anticipent même le conflit et connaissent la solution, savent quoi faire. C'est un art qu'il n'est pas si simple d'acquérir ; les nouvelles éducatrices [qui sortent de l'école ou qui n'ont jamais travaillé avec l'approche piklérienne] ne sont pas nécessairement habilitées à le faire.

Il faut réfléchir, a aide à mieux comprendre !

[Prendre soin d'un enfant] est un art et les nouvelles [éducatrices] doivent prendre le temps d'apprendre. Parler avec un enfant n'est pas une attitude qui peut être prescrite. [Ainsi par exemple, les conflits qui éclatent entre deux enfants] ne possèdent pas de chorégraphie exacte, il faut être très créatif [pour aider les enfants à s'en sortir], mais il y a certainement des points d'appui [qu'il faut apprendre à connaître]. On n'accuse ni l'un ni l'autre des enfants impliqués dans le conflit, mais on aide à quitter cette situation où tous les deux souffrent. L'éducatrice doit trouver une solution pour les sortir de ce cul-de-sac. Ce n'est pas facile, on doit y réfléchir, on doit grandir avec les problèmes; et ça prend du temps.”

Brigitte Lepine, Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie

Photos : RCPEM

Le coffret de 5 DVD « Lóczy vu par... » est disponible au Québec depuis le début du mois de mai et le sera très prochainement en France (en PAL), grâce à l'Association Pikler Lóczy de France. Courant de l'automne 2012, les Actes du Colloque « L'ENFANT, Un monde à RE-CONNAÎTRE » seront disponibles sur www.rcpem.com



Madrid, au Centre d'Art Théâtre Fernan Gomez

Les Bébés naissent poètes

Carlos Laredo

La Compagnie *La Casa Incierta* défend les capacités innées des êtres humains, dénonce les préjugés sur la supposée incapacité poétique des bébés et prend la responsabilité de faire respecter le droit à la Culture, reconnu par la Constitution espagnole mais trop peu défendu.

Pourquoi je chante

Dans ce type de chanson, l'enfant reconnaît le personnage et, selon son expérience visuelle, qui est toujours plus grande que ce que nous le supposons, il profile sa silhouette. Il est contraint d'être à la fois spectateur et créateur... mais quel merveilleux créateur ! Un créateur qui possède un sens poétique de premier ordre. Il suffit d'étudier ses premiers jeux, lorsque l'intelligence ne l'a pas encore gâté, pour admirer quelle beauté cosmique l'anime, quelle parfaite simplicité et quels mystérieux rapports - que Minerve ne pourra jamais déchiffrer - il découvre entre les choses. Avec un bouton, une bobine de fil, une plume et les cinq doigts de la main l'enfant construit un monde difficile, traversé de résonances inouïes qui chantent et s'entrechoquent d'une manière troublante, avec une félicité qu'il ne faut pas analyser. L'enfant comprend plus que nous le pensons. Il est au sein d'un monde poétique où ni la rhétorique, ni l'entremetteuse imagination, ni la fantaisie n'ont accès : grande plaine aux centres nerveux à vif, d'une horreur et d'une beauté poignantes, où un cheval éblouissant, moitié nickel, moitié fumée, tombe soudain blessé, un essaim d'abeilles furieuses planté dans les yeux. Très loin de nous, l'enfant possède intacte la foi constructive, encore préservée des germes de la raison destructrice. Étant innocent, il est sage. Il connaît, mieux que nous, la clé ineffable de la substance poétique.

Federico Garcia Lorca (1928), *Les berceuses* dans *Œuvres complètes*, Gallimard, La pléiade, 1981, p. 907

A propos de *La Casa Incierta* *La maison incertaine*, Compagnie de théâtre permanente a été créée en 2000 par le directeur de théâtre, Carlos Laredo, et la comédienne Clarice Cardell. La tâche essentielle de la Compagnie a été de développer un langage scénique adressé aux jeunes enfants et aux adultes qui les accompagnent. Elle a réalisé une dizaine d'œuvres destinées à ce

public et donné plus de 1700 représentations en Europe, Russie et Brésil. *La maison incertaine* est, actuellement, en résidence à Madrid au Centre d'Art Théâtre Fernan Gomez, où depuis huit ans est programmé un cycle permanent de spectacles internationaux pour les bébés : le cycle « Briser la coquille ». En parallèle et en collaboration avec le Théâtre brésilien, *Sobrevento*. Les ateliers des arts scéniques pour

bébés et pour adultes, qu'ils soient professionnels de la petite enfance, artistes ou parents, représentent une part essentielle du travail. Parmi ces ateliers, figurent un projet de formation d'éducateurs du Réseau des *Escuelas Infantiles*¹ municipales de Madrid (2005, 2007 et 2009) et un projet Grundtvig (2010-2012) avec d'autres compagnies d'Europe².

Le bébé : une promesse...

Parmi les marges étroites entre lesquelles le nouveau-né se déplace, se trouve le modèle de son existence sociale. Nous les punaisons dans une boîte en carton, remplie de vérités ; les ignorer ne nous fait pas peur. Nous nettoyons leurs anciennes mémoires à l'eau de Javel et avec une brosse en olivier. Nous savons ce qu'ils ne savent pas, parce qu'ils ne savent rien que nous ne sachions déjà. Nous ne voulons pas qu'ils regardent par le trou de la serrure ou qu'ils se hissent sur la pointe des pieds afin de voir les rivages qui nous perturbent. Nous leur déroulons le chapelet de toutes nos raisons déracinées. L'une après l'autre, les préparant pour le moule. Nous poussons des cris quand c'est le moment de chuchoter, lorsque le coq se lève et qu'il est l'heure de se poser en douceur sur la terre. Au moment paisible du passage du sein à la purée, quand le bébé ne peut plus téter et chanter en même temps, quand l'ange désire voler une dernière fois, quand il ne peut pas encore respirer l'air des pierres, nous le jetons à terre. Il a la respiration coupée.

Nous piquons leurs fesses avec les aiguilles du temps pour les faire avancer. Et ils pleurent et nous disons : « il veut qu'on le prenne dans les bras », comme s'ils voulaient nous faire du chantage avec leurs sentiments, avec leurs défauts. Et nous leur transmettons toutes nos peurs, toutes nos appréhensions, avant qu'ils puissent se souvenir du cri infini du héros. Et nous croyons qu'ils ne se rendent compte de rien, que nos propres drames sont plus dramatiques que leurs drames et que leurs gribouillages ne sont rien d'autre qu'un enchevêtrement inintelligible, empreinte primitive et animale du balbutiement barbare, totalement dépourvus de sens. Et nous leur souhaitons la « malvenue » à une civilisation qui domestique ses élèves dans des moules en goudron et friandises, pour les faire passer rapidement sous le misérable seuil du portique de l'« Éducation du futur ». Et nous ne leur disons pas que l'Éducation est un faux et fallacieux simulacre de la vie.

Les simulacres au dehors des écoles...

Il y a fort longtemps que le Théâtre a été banni de tous les systèmes éducatifs. Certains lui ont laissé un espace en marge du temps scolaire ou bien comme activité de fin d'année. Mais en aucun cas comme un outil aussi bien pour tout apprendre que pour tout dramatiser. Et ses sœurs, la musique, la peinture, le chant... toutes les filles de l'art, nous les avons abandonnées, punies dans la cour de récréation. Une fois le Théâtre exilé de l'école, il l'a été aussi en tant qu'outil d'expérimentation et d'apprentissage des autres matières, en tant que rite de mimésis et de catharsis, en tant que forme ludique de résolution des drames de la cohabitation entre écoliers.

Nous sommes en train de parvenir à mettre le point final à l'œuvre proposée il y a 2400 ans par Euripide et Sophocle, lesquels, comme le souligne Nietzsche dans *L'origine de la Tragédie*, ont transformé le chœur en public, le rite en spectacle, permettant les premières victoires de la raison sur la foi créatrice. De telle sorte que le public commença à vivre les drames du héros tra-

gique, non pas comme étant les leurs mais plutôt comme ceux d'autrui. Et comme il ne se sentait nullement responsable du destin de son héros, il arrêta de se sentir responsable de son propre destin. Sophocle vainquit Eschyle, donnant sa place à la fiction pour tuer lentement la ritualisation.

L'ombre éclairée par l'incertitude

Voir et observer quel est le comportement au Théâtre des adultes vis-à-vis des bébés et des enfants, est aujourd'hui un exemple de cette tragédie du Théâtre en tant que rite social. L'un marche sur la pointe des pieds, les yeux prêts à tout ingurgiter, l'émotion prête, à fleur de peau. Fragile comme un matin sans peau. Il n'a pas besoin de faire d'efforts de concentration car il est au cœur de l'événement, du drame. Son corps est plus petit, cependant il vibre d'une plus forte résonance à des fréquences plus élevées et plus basses que celles de l'adulte, pleines de nuances. Tout son corps y participe, toute son âme, au moment même où il est en train de le vivre. Et l'interprète sent qu'il est accompagné. Quand le bébé contemple une œuvre d'art, il est en train de la réaliser. Sa vision est temps, non pas le récit du temps mais le temps proprement dit. C'est dans ce sens que le Théâtre pour bébés doit apporter quelque chose de crucial au développement de la Culture et de l'Humanité.

Si Médée sacrifia ses deux fils pour

essayer de sauver l'humanité d'être des enfants nés avec des armes, et ne parvint pas à vaincre le modèle de violence héréditaire, on peut légitimement penser qu'il pourrait y avoir une possibilité de tisser des nouveaux fils invisibles qui protégeraient la capacité poétique des êtres. Une possibilité modifiant la responsabilité esthétique du spectateur qui cesse de l'être pour avancer ses mains en chœur vers la ronde qui embrasse et protège dans son sein le poète, l'artiste. Les bébés sont l'opportunité qu'a le public à redevenir le chœur, à être profondément et activement responsable du dénouement de la Tragédie ou de la Comédie de la société. Et à libérer l'Humanité de ses liens au moyen de la représentation éphémère des liens de ce que nous connaissons, pour nous aventurer sans hésitation dans le territoire fertile et incertain de l'inconnu.

Carlos Laredo, Directeur de La Casa Incierta

Photos : La Casa Incierta

Traduction : André Riera

Notes

- 1 Structures éducatives qui accueillent, en Espagne, les enfants de moins de 6 ans.
- 2 Projet est piloté par Agnès Desfosses (Compagnie Acta).



Festival éducatif de Sicile

« Nidi in Città »

Une enfance telle que je la souhaite...

Gianfilippo Vispo

Des récits de voyage, des expositions, des ateliers, du théâtre, des séminaires et un escalier fleuri pour l'enfance.

La ville de Caltagirone en Sicile accueille chaque année le festival « Nidi in Città » (Crèches dans la ville). Ses diverses manifestations et rencontres animent les rues et les places de la ville, avec la participation de 140 acteurs : enfants, parents et professionnels de l'enfance de trois crèches communales, sans compter les citoyens. Le festival a été initié par le coordinateur pédagogique, Gianfilippo Vispo, avec la collaboration des personnels éducatifs et auxiliaires des trois crèches communales de Caltagirone, afin de rendre visibles les expériences éducatives qui permettent aux enfants de progresser et de développer au mieux leur potentiel de compétences et de connaissances, en recourant à la richesse et la diversité des langages à leur disposition. « Nidi in Città » 2011 a également permis d'établir un jumelage entre les crèches de Caltagirone et de Bologne.

À l'origine du festival, un système de valeurs

Le projet pédagogique des services de la petite enfance est fondé sur le principe de la coresponsabilité et la coparticipation des familles. Il vise une citoyenneté active en faveur de la construction d'une communauté qui prend en compte la dimension de l'enfant. Les partenariats éducatifs établissent une continuité entre la famille, la crèche et les différents services à l'enfance. Il s'agit d'un accompagnement quotidien des enfants, permettant de lui faire expérimenter harmonieusement un cheminement de vie de qualité, condition première pour un développement équitable et efficace de sa personnalité.

“Sensibiliser la communauté à la reconnaissance d'une culture spécifique de l'enfance constitue la finalité première de cette grande manifestation”

La famille étant considérée comme une ressource précieuse pour la cohésion de la communauté, le modèle culturel est focalisé sur les nouvelles générations. Et ce, dès les premières années de vie, afin de concevoir et mettre en place des services socio-éducatifs en rupture avec l'assistanat et le gardiennage et répondant au besoin de socialisation de l'enfant. Pour les parents, c'est une occasion de valoriser leur expérience de la parentalité dans les contextes d'accueil collectifs. Cette approche favorise une meilleure compréhension, dans la communauté locale, des enjeux de la première éducation et constitue un outil précieux au service des politiques territoriales, sociales et socio-éducatives.



« Nidi in Città » La ville, un lieu où habiter

À l'occasion du 150^e Anniversaire de l'Unité de l'Italie en 2011, lors des festivités de Pâques, l'Administration communale de Caltagirone a organisé des rencontres culturelles pour permettre aux nombreux touristes de découvrir le centre historique et mis en place des actions et concours afin de promouvoir les artistes locaux : « Visions et fleurs d'artiste », « Trois couleurs dans la ville en fleurs », « L'Escalier en fleurs progresse ».

En synergie avec la sensibilité exprimée par la Ville, la Coordination Pédagogique des trois crèches « Arc-en-ciel », « Les lutins » et « Peter Pan » a, sur l'année scolaire, lancé une série de projets dédiés aux thématiques de la famille, de la crèche en tant que communauté, du territoire, de l'appartenance et de l'identité nationale, qui trouvent leur apogée lors de l'événement « Nidi in Città ».

« Nidi in Città » La ville, porteuse d'une nouvelle culture de l'enfance

La relation enfant/famille/société a été le fil conducteur d'un continué questionnement. Les réunions, les séminaires, les rencontres en atelier et la participation aux parcours éducatifs proposés aux enfants représentent des modalités et des stratégies de projets, dans lesquels les familles ne sont plus considérées comme de purs « usagers passifs » des services, mais comme d'authentiques protagonistes.

Le Département national de la famille, la Région d'Émilie Romagne, la Région de Sicile, le Département pour la famille et pour les politiques sociales, l'Université de Bologne et la commune de Caltagirone ont organisé des échanges pédagogiques interrégionaux sur : la qualité des services éducatifs en petite enfance, l'expérimentation de sections *primavera* (printemps) et la figure professionnelle du coordinateur pédagogique. Divers séminaires ouverts au public en sont issus sur les politiques pour l'enfance en Sicile, en présence de fonctionnaires de la Région, du Département pour la Famille et pour les Politiques Sociales. Chaque intervenant a pu faire connaître et partager activement son travail et contribuer ainsi à l'enrichissement significatif du contenu scientifique, social et culturel des rencontres. Une présentation avec sup-

port vidéo racontant les 40 années de vie des services de la ville de Bologne a particulièrement suscité l'émotion.

« Nidi in Città » La ville comme crèche-communauté

Le festival a favorisé les échanges intergénérationnels et permis un véritable investissement du public, comme en témoigne la participation importante de la population. Elle s'est structurée autour de moments clés. Le splendide escalier de Santa Maria del Monte développe le thème de l'unité italienne, concrétisé dans le jumelage des crèches de Caltagirone et de Bologne symbolisées par des plantes blanches et rouges sur fond tricolore italien. La Sicile est figurée en rouge, le blanc correspond au territoire du Calatino. L'Émilie Romagne est représentée en vert, avec une touche de couleur rouge pour la région de Bologne. Le dessin, réalisé par l'éducatrice Mariagrazia Mineo, raconte l'histoire d'une petite fille et d'un petit garçon qui lâchent deux ballons colorés, symboles de la liberté. Les écritures en vert, blanc et rouge correspondant aux « Nidi in Città » témoignent de l'importance de la mémoire de l'unité italienne telle que souhaite la préserver la communauté de l'enfance au travers de cette fête.

Expositions, récits tricolores

« *Envol avec la Constitution* » a été présenté par la crèche Arcobaleno, « *Récits et Images régionales de la section Primavera : L'Italie vue par les enfants* » par la crèche Peter Pan, ateliers, lectures, déguisements et parcours ludiques ont été proposés par le personnel éducatif et les auxiliaires des crèches de Caltagirone. Des expositions ont présenté une année de projet éducatif, en collaboration avec les écoles maternelles publiques Crociferi et Romana/Lago Ballone de la ville et la section *Primavera*. Le projet « *Bon anniversaire Italie* » visait la sensibilisation aux concepts

de famille, d'école, de groupe comme communauté de vie insérée dans la société, etc. La lecture à haute voix de certains articles de la Constitution et la réalisation de montgolfières en papier mâché, qui transportent les droits et devoirs de chaque citoyen d'un lieu à l'autre, ont été des activités porteuses. Le parcours s'est achevé devant la salle du Conseil communal de la ville, où les enfants se sont vu remettre le diplôme de Petit citoyen en démocratie.

En fin de semaine, la place principale et le Palais communal de la ville se sont transformés en une grande crèche en plein air où toutes les générations – de 0 à 99 ans – se sont rencontrées dans des contextes protégés, pensés et organisés pour la réalisation d'activités de lecture, d'activités artistiques, linguistiques, créatives et motrices. « Nidi in Città » a été l'occasion de réaliser des actions positives de promotion des droits de l'enfant, mais a surtout permis une participation concrète et impliquée des familles toujours plus en recherche de soutien pour leur vie de famille au quotidien et dans l'éducation.

Gianfilippo Vispo, Coordinateur pédagogique
(vispog-asilinido@comune.caltagirone.ct.it)

Photos : Gianfilippo Vispo

Traduction : Livia Adinolfi



L'évaluation participative, démocratique et transparente

Tullia Musatti

Selon le 7^e des 10 principes proposés par Enfants d'Europe, dans sa déclaration *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance*, « L'évaluation devrait être un procédé participatif et démocratique à long terme... »

Selon le Principe 7, évaluer devrait résulter d'un *processus continu*, permettant de soutenir une évolution continue de la qualité des services de la petite enfance. L'évaluation est à considérer comme un acte éthique et politique par lequel les parties concernées et les autres citoyens s'engagent à opérer des choix pédagogiques. L'évaluation des services peut être considérée comme une forme de *participation démocratique*, dans le sens où ces services deviennent un forum, un espace de praxis éthique et politique pour les enfants et les adultes. Ce Principe suggère que le processus de discussion se centre sur des sujets concrets. Le document d'*Enfants d'Europe* propose une approche éducative *holistique* qui accorde la même priorité à l'apprentissage, aux relations sociales, à l'esthétique et à l'éthique, ainsi qu'au bien-être physique et émotionnel. Il importe que les pratiques liées à cette approche soient visibles afin que tous les participants discutent les conséquences de leurs choix pédagogiques. La documentation permet, par différents moyens, de matérialiser les pratiques sous leurs multiples aspects ainsi que l'expérience et les processus d'apprentissage des enfants. Elle donne un rôle spécifique aux professionnels qui s'engagent à décrire,

analyser et discuter leur action. Comme ce processus d'évaluation peut donner lieu à des résultats inattendus, évaluation et innovation se trouvent liées.

Les fondements ?

En 1991, le Réseau des modes de garde de la Commission européenne rejette l'idée de définir la qualité conformément à une norme prédéterminée par des experts et conçoit la qualité comme une construction multidimensionnelle, tenant compte d'aspects organisationnels et éducatifs et résultant d'un processus de discussion entre professionnels, experts, parents et enfants. Processus non seulement dynamique et continu, mais encore complexe et démocratique. Cette approche a été formulée dans une Recommandation adoptée en 1992 par le Conseil des Ministres des pays européens.

En 1996, le Réseau publie 40 objectifs à atteindre en dix ans. Les derniers portent sur l'évaluation des services d'accueil. Il s'agit d'évaluer les réalisations effectives et non la simple conformité à des normes prédéfinies de développement de l'enfant ou de pratique éducative. Parents et personnels sont invités à discuter de « ce qui s'est passé » pour les enfants, afin de comprendre « jusqu'à quel point le service d'accueil fonctionne bien ». L'objectif



Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance

PDF à télécharger
www.lefuret.org
(Édition / Enfants d'Europe)

n° 39 insiste sur l'implication des parents et de la communauté, et l'objectif n° 40 suggère une évaluation régulière « au moyen à la fois de méthodes objectives et d'une auto-évaluation ». Une double distinction est ainsi introduite : entre les opinions des parents/communauté et celles des professionnels, entre méthodes objectives/auto-évaluation.

Les évaluations des années 1990 ont permis de modifier certains outils employés ou de les utiliser dans le cadre d'une auto-évaluation. La qualité des services ainsi décrite a été souvent jugée inappropriée à la culture locale de la petite enfance.

Juger ou évaluer la qualité ?

Le Principe 7 va dans le sens du refus d'une évaluation externe : il rejette l'idée que la qualité ne peut être déterminée

Les expériences d'évaluation en Europe dans les années '90

La plupart de ces expériences ont utilisé les échelles ECERS et ITERS-ECERS élaborées aux États-Unis mais elles ne répondraient pas aux besoins et aspirations des cultures locales. D'autres outils ont été mis au point, souvent utilisés par les personnels lors d'auto-évaluation. Un nouvel outil d'évaluation a été conçu à Louvain pour juger du bien-être et de l'implication des enfants. Il prévoit que le personnel évalue et analyse le comportement des enfants afin d'améliorer les pratiques.

que selon des paramètres scientifiques ou de gestion et met l'accent sur les valeurs. Il conteste l'hypothèse d'un lien direct entre connaissances scientifiques et pratiques éducatives, où l'évaluation se réduirait à vérifier la correspondance entre pratique et propositions scientifiques universelles. L'importance des valeurs dans l'évaluation implique que les participants discutent de la pertinence des pratiques quant à leur signification dans le contexte et aux objectifs visés. Le Principe 7 définit la documentation pédagogique comme un outil permettant aux participants de baser leurs interprétations et jugements sur des pratiques concrètes. En matérialisation les questions à évaluer et en réélabrant l'expérience des enfants, cette représentation pragmatique et contextualisée peut favoriser l'expression de jugements de valeur.

La question de la qualité au programme politique des pays européens

En Europe c'est en soutenant l'emploi des femmes (important moteur du développement économique) que l'accueil des jeunes enfants a été introduit dans le programme politique de nombreux pays, tout en soulignant la responsabilité des autorités publiques en matière de garantie de la qualité de l'offre et de lutte pour

l'égalité des chances et contre l'exclusion sociale.

Les objectifs du Conseil européen (Barcelone en 2002), portent sur l'augmentation de l'offre sans préciser d'exigence en termes de qualité. Comment concilier le besoin d'augmentation de l'offre et celui de garantie de la qualité ? L'envie de se conformer aux objectifs de Barcelone et la crise économique orientent davantage les décideurs politiques vers un système mixte où acteurs privés et publics participent à l'offre. Peut-on dès lors exiger la qualité sans imposer des procédures qui réduisent la capacité à répondre aux attentes des enfants et des familles ?

Deux objectifs distincts de l'évaluation se dégagent : soutenir l'amélioration de la qualité des services (et l'innovation) et vérifier le respect des réglementations.

Les rapports de l'OCDE sur l'examen des politiques d'accueil de jeunes enfants dans 20 pays (2001, 2006) recommandent aux pays d'établir une réglementation spécifique pour tous les services de la petite enfance, de fixer des normes de qualité pour les aspects structurels et de processus, et d'encourager les services à dépasser ces normes. L'évaluation est nécessaire pour juger du respect de ces normes et soutenir les pratiques de flexibilité du personnel et l'innovation.

Une autre étude, menée dans 25 pays de l'OCDE (Bennett, 2008) propose une liste de 15 points de référence. Au niveau de la gouvernance, une évaluation nationale régulière des services d'accueil (point n° 5) et un contrôle du respect de la réglementation (point n° 6) sont exigés. Parmi les exigences requises pour assu-



rer la qualité dans les services, selon le point n° 12 « les organes de gouvernance fournissent un support aux [...] formes participatives de développement et d'évaluation (par ex., recherche et documentation pédagogique) ».

Une première question se pose sur la distinction entre les deux objectifs de l'évaluation. Qu'en est-il au niveau des procédures et méthodes d'évaluation ? Une évaluation participative et démocratique répond-elle uniquement à l'objectif de soutien à l'amélioration et à l'innovation ? Peut-elle également inspirer le contrôle du respect des réglementations, comme on peut l'attendre des politiques d'équité sociale ?

Une deuxième question porte sur le respect d'un cadre fixe de réglementations et de directives. Cette obligation exerce-t-elle trop de contraintes sur le processus de discussion démocratique prévu par le Principe 7 ? Ne réduit-elle pas la responsabilité des participants et la découverte possible de « résultats inattendus » ? Comment concilier la réflexion sur « ce qui se passe dans la structure d'accueil », l'éventuelle mise en question et les décisions relatives à des changements dans le respect des directives gouvernementales ?

Hors du secteur de la petite enfance, des questions similaires sont débattues sur la nature et la portée de l'évaluation : en 2004, se tenait la Conférence de la Société européenne d'évaluation intitulée « Gouvernance, Démocratie et Evaluation ». Les questions traitées valent pour la petite enfance. D'après Stame (2006), la fonction de l'évaluation est de « rendre le processus de gouvernance plus démocratique » et les évaluateurs devraient choisir des méthodes renforçant la participation, la transparence et le bien public. L'évaluation est une dimension fondamentale de la gouvernance : au sens large du terme, mais aussi au sens d'« une forme coopérative de gouvernement par réseaux ou par des acteurs publics et privés qui participent aux décisions politiques et à leur mise en œuvre ». L'évaluation n'est ni neutre ni objective et ouvre la voie à des méthodes comme l'évaluation responsabilisante ou l'évaluation formative, processus à long terme dont le

but est l'amélioration de la qualité. Elle souligne également l'efficacité des méthodes d'évaluation participatives, qui accroissent l'efficacité et la rationalité au niveau de la gouvernance, ainsi que la responsabilisation des parties prenantes et remplissent une fonction « de clarification ».

Évaluation : les particularités des services de la petite enfance

Les systèmes de services d'accueil de la petite enfance se caractérisent souvent par une décentralisation de l'offre publique impliquant différents niveaux d'autorités (locales, régionales, nationales) ; l'intervention du secteur privé est importante, surtout pour les services accueillant les plus jeunes enfants. La question de la *gouvernance horizontale* et *verticale* devient alors cruciale. La nature spécifique des services d'accueil rend les choses plus complexes. Ce sont des lieux où des individus, avec différents rôles et/ou identités personnelles ou de groupe, se rencontrent. Les fonctions de responsabilisation et de clarification de l'évaluation acquièrent alors une force et une signification spécifiques, car elles aident les participants à envisager « ce qui est bon pour eux » et à comprendre et à respecter les points de vue de chacun. Les répercussions sont importantes sur la participation du personnel dans l'évaluation et la signification et les pro-

cédures de cette dernière. L'éducation étant la principale activité dans les structures d'accueil, l'évaluation, devrait devenir un élément essentiel de la pratique professionnelle. En raison du changement permanent, au niveau du développement de l'enfant comme des situations et événements, l'évaluation doit être un processus suivi, systématique et régulier. Ceci n'implique pas qu'elle soit réalisée exclusivement par le personnel, mais qu'il améliore ses compétences pour consigner et analyser les expériences des enfants, offrant ainsi des interprétations fouillées aux parents et autres parties prenantes.

Autres considérations importantes : l'implication des parents dans l'évaluation, et la manière dont celle-ci est proposée et appliquée. Questionner les parents uniquement en termes de satisfaction renvoie à une image inexacte de leur statut complexe ; ils ne sont pas de simples clients, mais les partenaires principaux des personnels pour l'éducation de l'enfant. Ainsi leur implication dans les services et leurs relations avec les personnels peuvent affecter leur propre bien-être et influencer leur comportement parental, ils sont des utilisateurs directs des services. Dans les systèmes d'évaluation, comme ceux proposés par l'association professionnelle NAYEC aux États-Unis ou par l'agence fédérale NCAC en Australie, on demande aux parents de formuler



Un engagement réciproque pour améliorer la qualité en Belgique

La Communauté française de Belgique a élaboré un Code de qualité pour les services d'accueil et un certificat de qualité a été introduit engageant des services à proposer un plan d'amélioration de la qualité afin de dépasser les normes. Pour soutenir la discussion et l'expérimentation des personnels, l'Office de la Naissance et de l'Enfance, agence gouvernementale chargée de la petite enfance et des familles, a publié un document reprenant les directives en matière d'éducation ainsi que trois brochures qui présentent quelques pratiques pédagogiques pour les mettre en œuvre. L'ONE a lancé un programme par lequel ses conseillers pédagogiques accompagnent et soutiennent les initiatives et évaluations autonomes des services. L'expérience montre l'importance d'établir des procédures spécifiques pour soutenir la discussion au niveau local et créer un réseau.

des jugements détaillés. Des procédures spécifiques sont établies pour collecter les jugements des parties prenantes mais ne répondent pas au besoin d'une réelle intégration des évaluations, résultant d'interactions directes entre parents, personnels et prestataires des services, susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives éducatives. Il est significatif que la participation des professionnels, des parents et de la communauté locale se déroule principalement au niveau local, tandis que le contrôle du respect des réglementations est effectué par des agences publiques, à un niveau plus large.

Deux questions se posent, une première concernant le processus d'évaluation locale : comment opposer, combiner ou intégrer les évaluations potentiellement différentes des divers partenaires ? Une deuxième porte sur la relation entre les deux évaluations potentiellement différentes (améliorer la qualité/vérifier la conformité aux normes) : comment associer l'évaluation *au sein* du service, essentielle à l'amélioration de la qualité et au centre d'une procédure participative, avec l'évaluation *du* service, nécessaire pour assurer la qualité de l'ensemble du système des services au niveau de la gouvernance ? Les réponses à ces questions sont liées à la manière de concevoir la démocratie dans une société complexe (Moss, 2007).

Étapes suivantes

La forte relation entre les méthodes d'évaluation et la dimension politique et éthique de l'évaluation constitue un véritable défi pour la société européenne. Différents niveaux institutionnels et une multitude de parties prenantes sont impliqués dans le processus décisionnel relatif aux structures d'accueil, et tous doivent également intervenir dans l'évaluation de leur qualité. L'enjeu est de savoir si ces différents niveaux peuvent être liés et comment. Dans des contextes démocratiques et participatifs, un cadre de valeurs et d'objectifs éducatifs est nécessaire au niveau national ou régional, sans pour autant limiter l'expression de valeurs et d'objectifs divers au niveau local si une boucle rétroactive est établie. Les relations entre éléments, obtenus dans les différents contextes participatifs sont à envisager comme un processus en spirale, offrant de larges perspectives pour construire du sens. Une condition prioritaire pour mettre un tel processus en pratique est la

mise en réseau des différents contextes participatifs, selon des procédures démocratiques rigoureuses. Toutes les parties intéressées (parents des enfants, personnels, différents niveaux de gouvernance) devraient participer et débattre ensemble, depuis leurs différentes perspectives. L'auto-évaluation et les procédures d'évaluation externes trouvent alors un point de convergence et d'intégration. Un tel processus a le potentiel d'offrir de nouvelles perspectives pour comprendre les droits et besoins des enfants, et trouver de nouvelles réponses au niveau sociétal et éducatif. Les connaissances scientifiques sur le développement et l'éducation des enfants devraient interagir avec ce processus de création de significations et jouer un rôle capital, en insistant sur les relations entre objectifs éducatifs généraux, objectifs spécifiques et pratiques dans chaque contexte.

Il n'y a pas de moyen unique pour créer un tel système. La variabilité culturelle, les différentes organisations de la participation et les rapports de force en jeu devraient être prises en considération. La double nature de l'évaluation des services doit être reconnue, accordant la même importance à l'évaluation visant l'amélioration de la pratique et à celle visant à estimer le respect des réglementations. Tout le long du processus d'évaluation, toutes les opinions devraient être prises en compte. Cela soulève la question du respect de la diversité culturelle dans les approches pédagogiques et pratiques éducatives, qui se dégage de manière spectaculaire dans bon nombre de pays où les qualités professionnelles développées dans le cadre d'approches cultu-

relles homogènes rencontrent aujourd'hui une multitude de cultures éducatives représentées par les familles. La réponse à cette question nécessite de nouvelles réflexions et expériences (Vandenbroeck, 2004) et constitue le plus grand défi pour obtenir de la qualité dans les services d'accueil des jeunes enfants, la définir et l'évaluer.

Tullia Musatti, Institut des Sciences et technologies cognitives - Conseil National de la Recherche d'Italie

Illustration : Clotilde Perrin

Photo : Le Furet

Références

- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre.
- Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M. (2008). Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. *Rassegna Italiana di Valutazione*, XII, 40, 89-106.
- Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice*. The Hague : Bernard Van Leer Foundation.
- OCDE(2001/2006). *Petite enfance, grands défis I et II*. Paris : OCDE.
- Réseau européen des modes de garde d'enfants (1991). *Qualité des services pour jeunes enfants : un document de discussion*. Commission Européenne.
- Réseau européen des modes de garde d'enfants. (1996). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants*. Bruxelles : Commission Européenne (republié dans *Enfants d'Europe*, n°7, novembre 2004)
- Stame, N. (2006) Governance, Democracy and Evaluation. *Evaluation*, 12, 7-16.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Éduquer nos enfants à la diversité*. Toulouse, Érès.

« PEUT MIEUX FAIRE ! »

Pour un renouveau des politiques de l'Éducation »

Françoise Galichet

En dépit des sommes consacrées aux politiques éducatives – parmi les plus élevées d'Europe – la France n'en obtient pas les bénéfices sociaux attendus. Seule une refondation des politiques de l'enfance ajusterait les efforts financiers aux objectifs de justice et de soutien aux enfants les plus en difficulté.

Le livre que Michel Dollé propose en ce début d'année 2012 aux éditions Saint-Simon vient à point nommé pour nourrir la réflexion des citoyens sur l'un des sujets les plus cruciaux de nos sociétés, à savoir la « rentabilité » des budgets consentis à l'éducation au sens large. M. Dollé, lui, préfère réfléchir en termes de « dépense pour l'enfant » et à ses résultats sur son « bien-être ».

Cet ancien rapporteur du défunt Conseil de l'Emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC) était particulièrement bien armé pour le travail d'ampleur qu'il présente ici : faire un diagnostic argumenté des faiblesses de nos politiques éducatives et proposer des réformes en profondeur qui « résistent aux fluctuations politiques ». Car un changement fondamental dans l'articulation des différents segments relevant des politiques de l'enfance suppose de tels remaniements dans l'organisation générale de l'État et de ses services qu'il ne peut s'agir que d'un projet s'étendant sur des années, voire des décennies.

L'histoire de politiques familiales et éducatives en France met en évidence deux massifs sectoriels qui sont fortement disjoints : d'une part les politiques de soutien au revenu des familles, première composante par l'importance des dépenses publiques engagées (et pilier de l'orientation « nataliste » que prônent les mouvements familialistes) et d'autre part le système éducatif dans son ensemble dont les résultats sont très en deçà des objectifs que la nation lui donne. Michel Dollé estime que les problématiques

de l'enfance – politiques de la petite enfance, traitement de l'enfance en danger, organisation de l'école, lutte contre la pauvreté et l'exclusion – sont trop éparpillées pour répondre efficacement aux enjeux éducatifs majeurs que connaît la société française.

Le plus grave de tout, c'est que la France, 5^{ème} puissance mondiale, compte pourtant plus de 2 millions d'enfants pauvres. Longtemps sous-estimée, l'ampleur du phénomène est apparue en 2004 à la publication du rapport du CERC. Et depuis, la situation n'a cessé de se dégrader. Selon les estimations, près d'un enfant sur cinq vit en situation de pauvreté pour la seule France métropolitaine. Cette inégalité des conditions économiques de départ est lourde de conséquences. « L'impact de la pauvreté a encore plus de conséquences que chez les adultes, car elle affecte le développement même des enfants », souligne Michel Dollé. Ces enfants qu'il appelle « vulnérables » connaissent des difficultés d'accès aux crèches, à la cantine, à une alimentation équilibrée, à un suivi médical régulier, aux activités périscolaires ou extrascolaires ; ce qui entraîne des effets perturbateurs sur leur scolarité sans parler des conditions de logement indigne ou pour certains sans logement stable... La pauvreté met en péril de nombreux droits fondamentaux garantis par la Convention internationale des Droits de l'Enfant dont la France est signataire. Et à l'école, l'échec scolaire massif se nourrit de la pauvreté des familles, notamment monoparentales. Les politiques nationales menées de-

puis des années en France échouent à corriger ces handicaps de départ. Le système éducatif français, dans son fonctionnement actuel, tend à reproduire les schémas sociaux, au lieu de les casser et de donner les mêmes chances de réussite à tous. L'école en est le premier exemple.

“ À résultats scolaires équivalents, on oriente plus les enfants « riches » vers les filières « nobles » et les études longues, alors que les enfants issus de milieux moins favorisés sont orientés tôt vers les filières « de relégation » ” (Michel Dollé)

Alors méditons ce diagnostic « La France fait partie des pays européens qui dépensent le plus pour les moins de 18 ans, et pourtant nous sommes un des pays développés où la reproduction des inégalités sociales d'une génération à la suivante est particulièrement marquée. La France a les moyens à la fois matériels et humains de mieux faire ! » et travaillons à le changer.

Françoise Galichet, Formatrice

MICHEL DOLLE

Peut mieux faire ! Pour un renouveau des politiques de l'éducation



Editions Saint-Simon
2012, 241 p.

Préface de Jacques Delors

Des LANGUES en CADEAU

« Bien avant ma naissance j'ai rencontré le monde, des voix, des tonalités, des émotions qui vibrent. À mon arrivée, j'ai découvert que ces voix ont des visages et des bras... »

Au monde des humains la parole nourrit, enveloppe, stimule, rassure, crée... s'exprime de plus en plus fréquemment, en Europe, dans différentes langues. Chaque langue est comme une maison que nous habitons, autant qu'elle nous habite. C'est tout simplement cela qu'on appelle multilinguisme ou bilinguisme.

Pour un grand nombre d'enfants la multiplicité des langues est une réalité quotidienne mais cette réalité est accueillie de manières diverses.

« Vous devriez parler le français à la maison » entend-on encore bien trop souvent, une ânerie reprise dans des rapports de certains députés ou ministres qui ne méritent guère qu'on se souvienne d'eux.

Mais aussi : « Elle en a de la chance d'apprendre deux langues si jeune ! »

L'admiration ou l'inquiétude en fonction des langues familiales, de leur valeur supposée, de la représentation que l'on a de leurs locuteurs est frappante.

Pourquoi ce qui apparaît simple et heureux au départ, devient-il source d'interrogations, d'inquiétudes, de jugements intempestifs ?

Comme le dit si joliment Andrée Tabouret Keller : « C'est pas le bilinguisme qui est nocif, c'est la manière dont on le met en situation »¹. Son dernier ouvrage² analyse les circonstances historiques, les situations sociales et les soubassements idéologiques qui jouent dans la persistance et le renouvellement de l'idée de nocivité du bilinguisme sur un siècle.

Les conditions dans lesquelles on met les enfants, sont parfois problématiques : il faut se préoccuper des contextes, des conditions dans lesquelles on met enfants, parents et professionnels.

C'est précisément forts de cette conviction que les auteurs de ce numéro vont nous ouvrir des champs de réflexion et des expériences pratiques qui, nous l'espérons viendront nourrir les vôtres.

Marie Nicole Rubio
Directrice le Furet

Notes

¹ <http://www.archivesaudiovisuelles.fr/846/>

² Ouvrage : « Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940) »

Apprendre à vivre ensemble

Christine Hélot

Nous nous proposons, à la lumière des travaux de recherche menés ces cinquante dernières années, de clarifier le développement langagier du jeune enfant en contexte bi ou multilingue et de poser la question de savoir comment développer des espaces multilingues dans nos structures éducatives.

Le bilinguisme comme « première langue »

Swain (1972) utilisant l'expression de « Bilingualism as a first language » fut la première à montrer dans sa thèse que le développement langagier du bébé exposé à deux langues avant l'âge de 3 ans en contexte naturel, ne différerait pas de celui de l'enfant en situation monolingue. Meisel (1990) exprima le phénomène en termes « d'acquisition de deux langues maternelles » et Varro (2004) de « bilinguisme natif ». C'est ainsi qu'une première distinction s'opéra entre bilinguisme simultané et bilinguisme consécutif ou séquentiel.

Acquisition bilingue et acquisition monolingue du langage

La psycholinguiste Annick De Houwer (2009a et 2009b) a beaucoup exploré la distinction entre acquisition bilingue du langage et acquisition monolingue. Quant le jeune enfant est en contact avec une langue, l'acquisition du langage se fera de façon monolingue ; en contact avec deux ou plusieurs langues le développement langagier va s'opérer par le biais de plusieurs codes linguistiques, il s'agit d'une « acquisition première bilingue du langage », qu'il faut distinguer des situations d'apprentissage précoce des langues en contexte éducatif. Pour la plupart des enfants dans le monde comme en France, le bilinguisme se

développe en contexte familial et au contact des langues parlées par les parents :

“ Les parents n'enseignent pas une ou deux langues à leurs enfants, ils parlent leur/s langue/s avec leurs enfants pour communiquer, expliquer, chanter, jouer, exprimer leurs sentiments, etc. ”

Différentes phases du développement langagier des enfants

De Houwer, démontre que les différents stades d'acquisition du langage sont les mêmes pour les enfants bilingues et monolingues. Durant sa 1^{ère} année, au travers des interactions avec les personnes qui s'adressent à lui, l'enfant en contexte bilingue, va commencer à comprendre des mots et des phrases dans les deux langues et cette compréhension se développera au fil des ans, tout comme pour l'enfant monolingue exposé à une seule langue. Vers 6 mois, apparaît le babil contenant de nombreux sons de langues différentes également chez le bébé en situation monolingue et qui représente le fondement du langage. Autour de 1 an les premiers mots remplacent le babil,

donnant l'impression de produire des phrases avec intonation, mais non porteuses de sens. L'enfant en situation bilingue produira des mots dans ses deux langues, mais pas dans ses deux langues en même temps. Vers 2 ans, les enfants vont commencer à produire des énoncés de deux ou trois mots qui, entre 2 et 3 ans vont croître et s'articuler en phrases ; on observe alors un rythme impressionnant de développement langagier. Vers 4 ans, les enfants produisent des phrases plus complexes avec des subordonnées et vers 5 ans, ils peuvent raconter une histoire faisant sens pour l'adulte. L'acquisition du langage est loin d'être terminée à ce stade qui correspond souvent à l'âge de la scolarisation et de l'acquisition de la littéracie. De grandes différences existent d'un enfant à l'autre, quant à l'âge auquel ils atteignent ces différents stades de développement, autant chez les enfants monolingues que chez les enfants bilingues. De Houwer (2009a) explique qu'une différence de 6 mois dans la vie d'un enfant entre 18 et 24 mois est une différence notable (cela représente un quart de sa vie). Certains enfants à 18 mois auront atteint le stade de combinaisons des mots et d'autres ne le feront qu'à 2 ans. De nombreux chercheurs ont étudié comment les bébés accèdent au langage et ont noté l'universalité des différentes étapes quelles que soient les langues concernées. Ces recherches, menées

en contexte d'acquisition monolingue principalement, ont ensuite servi à comparer l'acquisition du langage en situation de bilinguisme simultané et à déconstruire de nombreux mythes sur le bilinguisme : d'une part le développement langagier de l'enfant bilingue n'est pas ralenti par l'acquisition simultanée de deux langues et d'autre part la majorité des bilingues n'ont pas des compétences équivalentes dans leurs deux langues. Les recherches récentes ont montré que la compétence des bilingues et des plurilingues est spécifique, complexe et dynamique, qu'elle change selon les contextes d'utilisation des langues.

Les environnements langagiers du jeune enfant bilingue

Il est encore courant de penser que le « vrai » bilingue est celui qui a acquis ses deux langues dès la naissance, dans une famille mixte ou chaque parent parle une langue différente avec l'enfant. Or, comme le note Grosjean (2010), le nombre d'enfants bilingues « simultanés » représente moins de 20 % de l'ensemble des enfants vivant en environnement bilingue. Il est donc essentiel de comprendre l'extrême variété des contextes de développement langagier en situation de bi et plurilinguisme et d'en analyser les enjeux éducatifs. Le bilinguisme est devenu un phénomène idéalisé par de nombreux parents y voyant un capital linguistique et culturel pouvant donner de meilleures chances de réussite à leurs enfants. Et parce que le bilinguisme simultané dit précoce semble s'acquérir « simplement » au contact des langues parlées dans l'environnement de l'enfant, la notion de précocité s'est imposée, tant dans l'enseignement des langues étrangères que dans les représentations ; comme s'il suffisait de commencer l'apprentissage d'une deuxième langue le plus tôt possible, pour que l'enfant acquière des compétences bilingues. Certes on peut aussi devenir bilingue en contexte scolaire grâce aux divers programmes d'éducation bilingue, mais il est important de comprendre l'influence du contexte de



socialisation différent en famille et en structure éducative.

Les langues en famille et à l'école : un rapport fondamentalement différent

Ces représentations sont particulièrement fréquentes lorsqu'il s'agit des structures de garde ou éducatives de très jeunes enfants où l'amalgame entre bilinguisme simultané et bilinguisme consécutif devrait être clarifié. Certes, le bilinguisme consécutif, ou ce que De Houwer nomme « l'acquisition précoce d'une deuxième langue »¹ peut mener à un bilinguisme équilibré ou harmonieux chez tout individu qui va continuer au cours de sa vie à être en contact et à utiliser ses deux langues ; de même n'importe quel individu peut devenir bilingue plus tardivement pour toutes sortes de raisons professionnelles ou autres. Mais il faut le répéter, il importe de comprendre ici le rôle crucial du contexte, et que ce n'est pas l'âge qui va déterminer le degré de bilinguisme mais plutôt la quantité d'exposition à la langue autre que la première langue. Il ne suffit pas que l'enfant soit en contact avec une deuxième langue pour l'acquérir. Dans une famille bilingue, l'enfant est en contact régulier avec deux langues, à l'aide desquelles il apprend à lire le monde, développe des relations affectives fortes. La/les langues que le

père ou la mère utilise avec lui, sont chargées d'affect de par les relations entretenues au sein de la famille. Les parents transmettent au travers de leurs langues tout un héritage familial, linguistique, culturel, social, etc., qui va permettre à l'enfant de construire son identité et sa singularité. En crèche, jardin d'enfants et écoles maternelles on apprend à vivre ensemble ; certes des valeurs et une culture éducative sont transmises mais le langage n'y jouera pas le rôle qu'il occupe au sein des relations familiales. Les langues apprises en structures éducatives même très tôt, restent extérieures à la construction symbolique première de l'enfant avec ses parents, même si ces langues peuvent plus tard occuper une place importante dans la vie des locuteurs. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de distinguer entre différentes situations de bilinguisme consécutif. D'une part des enfants acquièrent en famille une langue différente de celle de l'environnement et vont apprendre cette dernière en structure éducative. D'autres enfants par contre, vont apprendre en structure éducative, parfois dite « bilingue », une langue autre que celle de l'environnement. Dans le 1^{er} cas l'enfant n'a pas d'autre choix que d'acquérir la langue de l'école dont il va avoir besoin pour sa scolarité future et son intégration dans le pays d'accueil, alors que dans

le 2^e cas, le bilinguisme est choisi par les parents qui décident de donner des chances supplémentaires de réussite à leur enfant.

Devenir bilingue en structure éducative : une obligation ou un choix ?

“ Pour l'enfant qui a acquis dans sa famille une langue autre que celle de l'école il sera crucial pour son développement langagier bilingue de prendre en compte sa langue première, puisque c'est celle dans laquelle il aura commencé à comprendre le monde qui l'entoure et à le symboliser ”

L'enfant dans le premier cas deviendra bilingue s'il continue d'être en contact suffisant avec la langue familiale et,

si le regard sur cette langue est positif, si l'enfant n'est pas stigmatisé par exemple lorsqu'il utilise sa langue première au jardin d'enfants. Pour cet enfant la langue de scolarisation est une 2^e langue alors que pour l'enfant dont les parents choisissent une crèche bilingue, la 1^{ère} langue n'est jamais en danger, c'est la langue de l'environnement, et les apprentissages dans la 2^e langue permettront à l'enfant de développer son répertoire langagier. Dans les deux cas, les enfants vont devenir bilingues en structure éducative, mais il importe de distinguer la nature de leur bilinguisme pour en comprendre les enjeux éducatifs. Ainsi, dans le cas des enfants dits allophones, les acteurs éducatifs, comme les parents, peuvent penser que l'acquisition de la langue du pays d'accueil est primordiale, qu'elle doit se faire le plus vite et le plus efficacement possible, et que la langue première représente un obstacle à l'acquisition de la langue officielle, légitime et garante de l'intégration. Pour ces raisons, la

langue de la famille peut être évincée au profit de la langue de l'école et l'enfant redeviendra monolingue. Cummins, a montré les effets négatifs sur les plans cognitif et affectif de cette forme de bilinguisme nommée « transitoire ».

Bilinguisme « d'élite » et bilinguisme « de masse » : Rôles des représentations

Ces représentations sociales sont elles-mêmes fruites de divers discours sur les langues marqués par l'histoire des relations entre les locuteurs de ces langues et le pays d'accueil. Elles se forment au fil du temps et reflètent les valeurs assignées aux différentes langues soit au niveau individuel soit au niveau plus large d'un état, telle la France qui légifère sur la langue nationale et formule des politiques linguistiques destinées à la protéger de l'anglais, langue internationale de la mondialisation. On n'expliquera jamais assez le rôle de l'idéologie dans les valeurs assignées aux langues, valeurs qui sont des constructions sociales mais pas immuables. Ainsi même si les linguistes pensent que toutes les langues ont la même valeur sur le plan



linguistique, ceci explique pourquoi en France aujourd'hui le bilinguisme franco-anglais rencontre une approbation assez générale alors que le bilinguisme français-turc ou français-arabe sera envisagé de façon nettement moins favorable. Le bilinguisme dont peuvent bénéficier les enfants de milieux socio-économiques élevés est envisagé comme un atout et concerne la plupart du temps des langues dominantes telles que l'anglais ou le français, alors que le bilinguisme de masse a tendance à être perçu comme un problème, impliquant la plupart du temps les langues de la migration et des familles, réduites pour survivre à acquérir la langue du pays d'accueil. Dans les situations de migration, on s'attend à ce que le jeune enfant s'adapte à son nouvel environnement langagier, qu'il opère des passages entre la langue de la maison et celle de l'école maternelle, qu'il sache gérer son répertoire plurilingue selon les situations et les interlocuteurs, et qu'il mette du sens sur ses expériences de socialisation multiples avec les mots qu'il aura pour les dire.

Chaque jeune enfant a sa biographie langagière propre, ancrée dans l'histoire de sa famille qui, si elle est passée sous silence, peut occasionner à l'école le fréquent diagnostic de mutisme ; or ces mêmes enfants observés dans leur famille s'expriment souvent sans inhibition. Mais l'école ou le jardin d'enfants monolingue en ne leur donnant pas la possibilité de s'exprimer dans leur langue, les réduisent au silence.

Transformer les structures d'accueil de la petite enfance en espaces multilingues

Les enfants alloglottes et bilingues devraient connaître une reconnaissance de leur répertoire bi-plurilingue dans toute structure éducative. Il est donc nécessaire de concevoir des formes d'hospitalité langagière par le biais d'un accueil respectueux de la différence : en s'assurant par exemple de bien prononcer le nom de l'enfant, de savoir l'orthographier, et d'avoir quelques renseignements sur la/les langues concernées - ceci afin d'acquérir des ouvrages de littérature de jeunesse bilingues ou de produire des affichages multilingues, etc. Ces premiers pas vers la langue autre, répétés au fur et à mesure des arrivées de différents enfants plurilingues

peuvent transformer une structure d'accueil monolingue en un espace multilingue où très vite les parents comprendront que leurs langues ne sont ni ignorées, ni stigmatisées et donc que leur héritage familial et culturel a une place dans la structure de garde choisie. Le dialogue avec les parents est de toute première importance pour le très jeune enfant qui se sentira très vite en insécurité langagière si des ponts ne sont pas construits entre sa langue familiale et celle de la structure éducative ; il percevra également les attitudes autour de lui, les sentiments de gêne des parents qui ne parlent pas la langue de l'école ou l'impatience des éducateurs qui n'arrivent pas à se faire comprendre de l'enfant. Il est clair que les acteurs éducatifs ne peuvent pas parler

toutes les langues des enfants dont ils ont la charge, mais il est de leurs responsabilités de trouver des moyens pédagogiques pour soutenir le développement langagier de l'enfant en construisant les apprentissages sur ses acquis. C'est la raison pour laquelle les structures éducatives destinées à la petite enfance ne peuvent fonctionner que si elles instaurent un dialogue avec les familles. L'intervention d'interprètes ou de médiateurs spécialisés dans le champ éducatif, nous semble relever d'un droit auquel devrait avoir accès toute famille étrangère. Si dès le début de la garde ou de la scolarisation du jeune enfant les parents sont informés du rôle central du langage pour le développement cognitif de l'enfant, que la langue de l'école n'a pas à être acquise au dépend de la langue de la famille, au contraire, et que l'école approuve le désir des parents de transmettre leur héritage linguistique et culturel, bien des malentendus pourraient être évités. Il est impossible en ce début de XXI^e siècle, de nier le fait que de nombreuses langues se côtoient dans les structures éducatives destinées à l'accueil des jeunes enfants, et que ces structures sont de fait de plus en plus des espaces multilingues. Les responsables éducatifs sont face à un choix non seulement éducatif mais politique : va-t-on reconnaître la dimension multilingue de la crèche ou du jardin

d'enfants et l'intégrer dans le projet éducatif, ou va-t-on faire le choix de préparer les jeunes enfants à leur scolarisation en favorisant la langue de l'environnement au détriment des langues des familles ? Qui va-t-on considérer comme enfant bilingue ? Selon quels critères ? Quelle(s) langue(s) va-t-on choisir pour ouvrir les enfants monolingues à l'altérité linguistique et culturelle ? Quel soutien va-t-on donner aux familles plurilingues ? Les compétences linguistiques feront-elles

parties des compétences attendues lors de la sélection des employés ? Des questions complexes, relevant de choix personnels ou d'équipe, mais très fortement influencées aussi par les idéologies dominantes sur les langues, sur la migration et par la situation poli-

tique de crise économique qui fragilise les familles. Or ce sont ces idéologies qui nous empêchent d'envisager de nouvelles structures éducatives où dès le plus jeune âge l'enfant pourrait apprendre la différence, en se construisant comme sujet plurilingue grâce à ses langues, celles de sa famille, celles - au pluriel - de l'école avec qui il apprend à comprendre le monde qui l'entoure. Car pour conclure, nous aimerions attirer l'attention des responsables éducatifs sur le fait que les langues peuvent aussi devenir synonymes d'exclusion et de discrimination : les langues dans nos sociétés sont toujours imbriquées dans des systèmes de subordination et de domination au travers des attitudes exprimées envers leurs locuteurs, elles sont marquées par des relations de pouvoir auxquelles il est difficile d'échapper, et ce sont les idéologies linguistiques qui nous empêchent de créer les espaces multilingues dont les enfants du XXI^e siècle ont besoin pour apprendre à vivre ensemble.

“La question du langage et des langues devraient figurer au centre des objectifs et des valeurs de toute structure éducative destinée à l'accueil des jeunes enfants ”

Christine Hélot, Maître de conférences, Université de Strasbourg

Photo : Multiaccueil « La souris verte » Villé

Illustration : Clotilde Perrin

Notes

1 « Early Second Language Acquisition », De Houwer, 2009, 4.

Berlin, entre histoire et recherche

Les pratiques langagières dans l'éducation de la petite enfance

Nathalie Thomauske

Il est souvent nécessaire de revenir sur le passé pour s'interroger sur les bases sur lesquelles s'articulent les pratiques langagières dans les structures petite enfance d'aujourd'hui.

De la nécessité d'une langue commune ?

La construction de la nation est un processus objectivement difficile à saisir. La nation allemande s'est construite par la création d'une dépendance à une langue nationale exclusive. Cette idée d'unir un peuple à – et par – une langue nationale a nécessité la standardisation et l'unification des langues régionales. Pour cela, il a été indispensable de créer des racines communes, génératrices d'une identité nationale, sur lesquelles le peuple allait pouvoir s'appuyer et avec lesquelles la formation de la nation pourrait être justifiée. La culture commune a été trouvée dans le *Volksggeist* ou « l'esprit du peuple » qui dit que le caractère de la nation est naturellement présent et hérité. Pour ce faire, les langues régionales et minoritaires ont été dénigrées et opprimées.

Des idéologies sur la langue qui questionnent

Les débats sur la langue sont fortement influencés par les théories du linguiste Leo Weisgerber¹ pour qui une personne apprend, avec la langue maternelle, une vision du monde contenue dans la structure même de la langue. Cette dernière détermine ses actions en tant que « membre de la communauté ». Weisgerber, ignorant les dialectes,

ne reconnaît que l'allemand standard. D'après lui, la langue maternelle apparaît comme « puissance de destin » et prouverait « combien chaque personne est enracinée dans la communauté ethnique... ». Il compare la langue à la religion : l'homme ne peut être fidèle qu'à une seule. La langue est considérée comme un droit sacré à cultiver et à laquelle on croit dans le sens idéologique. La communauté de langue est considérée comme une communauté de foi avec laquelle il faut fusionner.

Eduard Blocher, pasteur suisse, en 1909, dans ses écrits, émet également des réserves à l'égard du bilinguisme : « Qui se sent chez soi en deux langues, joue deux rôles, vit une sorte de double vie. [...] Le sens de la patrie, le patriotisme, l'amour du folklore traditionnel sont bien sûr affaiblis chez le bilingue ». L'hypothèse de Weisgerber a conduit à croire qu'il serait impossible qu'une personne ait deux langues maternelles comprenant deux visions du monde. Dans le milieu scientifique, cette déclaration a été critiquée à plusieurs reprises. Néanmoins, Weisgerber est encore cité de nos jours dans la question de la naturalisation des *AussiedlerInnen*² et utilisé comme base scientifique. Cette politique linguistique est aujourd'hui mise en avant en Allemagne principalement dans la loi sur la nationalité, assurant l'unité linguistique,

aussi pour des futures naturalisations, en exigeant que le candidat maîtrise la langue allemande orale et écrite. Dans le droit des *Aussiedlers*, la langue allemande devient un critère de nationalité d'origine allemande.

Débats sur la langue et conséquences sur la petite enfance

Ces idéologies de langue influencent les modes d'interprétation des débats politiques et scientifiques actuels. Comme Moyer et Rojo, deux linguistes espagnoles, en 2007, le notent, le langage d'une personne est souvent utilisé comme moyen pour l'exclure de la société.

En 2005, un grand débat a eu lieu dans les médias à propos d'une école à Berlin, dans laquelle les parents plurilingues, leurs enfants et les élèves délégués avaient décidé, en accord avec les enseignants, d'interdire aux élèves de parler la langue de la famille à l'école, même dans la cour. Des débats repris par les médias sur la problématique des jeunes bilingues ne parlant correctement ni la langue nationale, ni la langue de la famille, ont été mis en avant. Beaucoup de parents ont ainsi décidé de ne parler que l'allemand à la maison avec leurs enfants, souhaitant que ces derniers ne soient plus défavorisés. En 2006, le sociologue Esser, a publié les résultats de ses recherches



démontrant que le multilinguisme n'est pas bénéfique pour les enfants d'origines étrangères. C'est pour cette raison qu'une pression de plus en plus forte s'exerce sur l'apprentissage des langues dans le système de l'éducation de la petite enfance.

Le système d'éducation de la petite enfance et les langues

En Allemagne, la *Kita* (*Kindertagesstätte* – accueil de jour) est organisée au niveau des *Länders*, chacun a sa propre politique sociale et éducative. L'éducation de la petite enfance ne fait pas partie du système scolaire mais du système social. Il y a une grande diversité de propositions en fonction des organismes responsables des structures : l'AWO (la mutualité ouvrière), des initiatives de parents, des organismes responsables indépendants, l'église catholique, protestante ou les mosquées. Contrairement à la France, l'accent dans l'éducation est mis sur l'individua-

lisation des stratégies éducatives. Quant à la politique linguistique, le fédéralisme a mené à une profusion de conceptions du soutien linguistique.

Il n'y a pas de programme, mais plutôt des recommandations. Le *Bildungsplan* de Berlin de 2004 pour l'éducation de la petite enfance est l'un des plus avancés de toute la République. Fondé sur des bases scientifiques des résultats récents de la linguistique, il est de qualité. Plusieurs domaines d'éducation de *Bildung*³ y figurent, dont celui des langues, de la communication et de la culture de l'écriture. L'importance de la langue en général et le plurilinguisme en tant que compétence particulière pour la petite enfance sont mis en avant : « La mise en œuvre des

pratiques linguistiques est une tâche considérable du travail éducatif dans les *Kitas*. La langue traverse les actions enfantines n'importe où, n'importe quand. Les discussions sur tous sujets sont également question de langue ». C'est encourageant pour les enfants de sentir le respect et l'intérêt des enseignants pour leurs connaissances linguistiques dans leur langue maternelle. Le *Bildungsplan* précise également la tâche d'éducation des enseignants qui ont des formations d'expertise sur les compétences de l'enfant, les compétences sociales, les compétences du savoir apprendre. Des conseils didactiques précis y sont abordés dans les domaines où les langues sont concernées.

Le projet de recherche « Children crossing borders »

Dernièrement, un projet de recherche sur les *Kitas* de Berlin a eu lieu, inscrit dans un projet de recherche appelé

« *children crossing borders* ». C'est une coopération de recherche entre des partenaires de 5 pays : les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Italie, la France et l'Allemagne. Le premier objectif du projet a été de « donner une voix aux espérances, aux croyances et aux préoccupations des parents immigrés sur l'éducation et les soins pour leurs enfants ». Des résultats intéressants montrent qu'en raison des discours sur les lacunes des enfants, parents et enseignants pensent que la tâche principale de la *Kita* est d'enseigner l'allemand aux enfants.

Quelle place pour la langue maternelle dans les *Kitas* ?

Les idéologies sur la langue et les discours autour des enfants plurilingues 'handicapés' influence encore fortement les attitudes des parents et des enseignants. Malgré cela il est quand même possible d'introduire différentes langues à la *Kita* dans le cadre du *Bildungsplan*. Cependant la langue dominante, l'allemand, reste la langue la plus importante dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, et les parents ont besoin de s'adapter à la loi de marché afin d'avoir accès aux ressources sociétales. Une compétence dans la langue nationale s'avère nécessaire pour avoir du succès à l'école et sur le marché du travail. Les langues d'éliges comme l'Anglais, augmentent d'autant plus les chances et la langue de la famille est souvent positionnée en bas de l'échelle. Même si elle est importante pour le développement identitaire de l'enfant et si elle permet de garder une relation avec les proches et le pays d'origine, celle-ci perd de la valeur une fois en compétition avec la langue nationale dominante en contexte scolaire.

Nathalie Thomauske, Université de Bielefeld-Université Paris 13

Photo : Multiaccueil « La souris verte » Villé

Notes

1 Linguiste allemand, 1899, 1985, spécialisé dans les langues celtiques. Le passage sur la théorie de Weisgerber et le traitement des *AussiedlerInnen* se trouve dans : Thomauske 2009 : 46-54.

2 Personnes ayant fui pendant la 2e Guerre Mondiale dans les pays de l'est, revenues en fin de guerre.

3 Un mot difficile à traduire car il contient le fait de se développer personnellement dans le sens de la socialisation et l'éducation scolaire.

Conseil de l'Europe L'éducation plurilingue et interculturelle : enjeux et défis

Marisa Cavalli

Parmi les instances internationales qui orientent les choix des politiques éducatives européennes dans le domaine des langues, le Conseil de l'Europe occupe une place de 1^{er} plan. Lors de sa création (1949), la priorité consistait à rétablir le dialogue entre des peuples qui s'étaient affrontés au cours de deux guerres mondiales...

L'enseignement des langues parlées dans les autres pays est une des voies parcourues pour la réouverture de ce dialogue. La Division des Politiques Linguistiques¹ (DPL) du Conseil de l'Europe, très dynamique et active, a œuvré dans cette direction : ses principes directeurs sont le plurilinguisme² et la citoyenneté démocratique en tant que droits des individus, le respect de la diversité linguistique et culturelle, la compréhension mutuelle et la cohésion sociale comme enjeux en vue de la paix.

Le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR)³ a permis aux États membres qui l'ont adopté de rénover l'enseignement des langues étrangères et, surtout, leur évaluation selon des paramètres communs. Les échelles de niveaux (A1, A2, ...) sont devenues une référence commune pour la reconnaissance des acquis langagiers. Plus fondamentalement, le CECR (par. 1.3.) propose un changement de paradigme dans la didactique des langues : ce que l'on vise en termes d'acquisition est moins la maîtrise d'une ou plusieurs langues ayant comme modèle de compétence le locuteur natif que le développement du répertoire plurilingue de l'apprenant. La notion de répertoire permet de mettre en valeur toutes les ressources – langagières mais aussi culturelles – que le locuteur possède dans des langues et des varié-

tés de langues. Le rôle de l'école est, avant tout, d'accueillir le répertoire initial de tout apprenant, de l'élargir et de le diversifier. Le développement de l'autonomie de l'apprenant, qui lui donne les compétences et les stratégies pour s'engager dans un apprentissage tout au long de la vie, devient une dimension centrale de l'enseignement.

Des outils et des actions ont été pensés pour accompagner la mise en œuvre du CECR et de ses principes : le *Portfolio européen des langues* guide l'apprenant à évaluer de façon positive différentes dimensions de ses acquis, à prendre conscience des ressources qu'il possède, des actions langagières qu'il est à même de réaliser et des progrès ultérieurs à accomplir. La *Journée Européenne des Langues* (les 26 septembre) a pour but de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères sous les différentes formes qu'il peut prendre.

Plus récemment, les évolutions des sociétés européennes actuelles ont orienté la réflexion de la DPL

vers d'autres besoins pressants, notamment les compétences dans la langue de scolarisation. L'acquisition de cette langue s'inscrit pleinement dans le droit de tout apprenant à une éducation de qualité dont elle constitue la condition première. Langue (ou langues, dans certains pays) que l'École enseigne et dont elle se sert pour l'acquisition des connaissances dans les autres matières, sa maîtrise est indispensable pour tout autre apprentissage. La réflexion de la DPL ne s'est pas réalisée en vase clos autour de la/des langue/s de scolarisation, mais elle a concerné toutes les langues présentes (faisant partie des répertoires des enfants) et les langues enseignées à l'École (langue/s de scolarisation, langues régionales et minoritaires, langues de l'immigration,

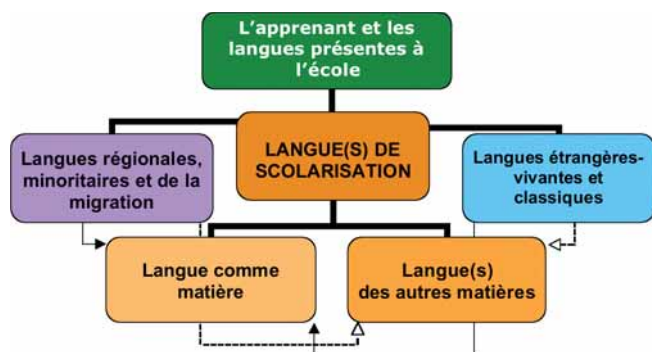


Figure 1 – Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*

langues vivantes étrangères et langues classiques). L'aboutissement des travaux de la DPL a été d'offrir des ressources et des références communes, partageables à partir d'une Plateforme (www.coe.int/lang). La figure 1 est la représentation graphique de la Plateforme : les différentes « boîtes » incluent les *Langues de l'éducation – Langues pour l'éducation*, d'après le nom du projet de la DPL : toutes les langues importent singulièrement, mais les liens qu'il est possible d'établir entre elles importent tout autant.

La « boîte » qui chapeaute cette représentation est celle de l'apprenant et des langues dont il est porteur. C'est lui le point de départ et le point d'aboutissement de toute la réflexion. Son droit à une éducation de qualité passe par l'éducation plurilingue et interculturelle (dorénavant EPI) qui prend en compte, valorise et développe les langues qu'il parle et celles qu'il apprend. Il est grand temps que l'on essaie de cerner dans quelle mesure cette réflexion peut intéresser le champ de la petite enfance et de l'école maternelle à travers ses professionnels. Il n'est plus besoin de démontrer l'importance fondamentale que l'éducation préscolaire revêt dans la socialisation, le développement global des enfants et notamment de ceux 'en décalage' par rapport aux usages langagiers exigés par l'École, en particulier en langue de scolarisation. Il est reconnu qu'une intervention précoce sur ce « déphasage » langagier et culturel est la garantie pour que tout enfant, de quelque milieu qu'il provienne, puisse affronter avec succès sa scolarité. L'école maternelle ou la structure petite enfance, qui a la responsabilité du 1^{er} accueil collectif, peut et doit s'appuyer sur le répertoire des enfants, doit les en rendre fiers, leur démontrer que, si leurs ressources ne correspondent pas exactement à celles que l'école requiert, elles sont utiles comme points d'appui pour l'apprentissage de la/des langue/s de scolarisation ou des autres langues et comme richesse à partager avec leurs camarades.

Avec l'aide et la collaboration des professionnels, des enseignants, les parents de ces enfants peuvent jouer un rôle majeur pour rendre vivantes et perceptibles en classe les langues de la famille. Loin de constituer un handicap,



ces dernières fournissent la matière première pour un 1^{er} contact avec la pluralité linguistique et pour une réflexion sur l'altérité et le respect qui lui est dû. Les professionnels disposent actuellement de méthodologies (l'éveil aux langues ou l'intercompréhension entre langues) et de matériels variés pour cet accueil des répertoires des enfants, qui sont un des éléments de leur identité première. Reste tout le travail à faire pour l'acquisition de la langue de scolarisation. Comme outil concret à l'intention des professionnels de l'école maternelle, la DPL met à disposition le *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde** : cette dernière est la langue de scolarisation quand elle est enseignée à des enfants locuteurs d'une autre langue première. Le cadre détaille les compétences langagières que l'école maternelle doit garantir aux enfants pour qu'ils puissent aborder leurs études au primaire. S'il est pensé à l'intention des enfants allophones, il permet à l'enseignant de vérifier également que les compétences de base indispensables pour entrer au primaire sont acquises par tous les élèves. Pour la promotion de l'enseignement des langues étrangères à l'école maternelle, le CECR demeure le document de référence. L'Union européenne, qui insiste tout particulièrement sur l'enseignement des langues étrangères dès le plus tendre, vient de publier un *Guide stratégique pour un apprentissage efficace et durable des langues au niveau préscolaire*⁴, qui offre des orientations et une panoplie de bonnes pratiques déjà à l'œuvre dans divers pays membres. Un projet du pro-

gramme 2012-2015 du Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, dont le coordinateur est Francis Goullier, inspecteur général du Ministère français de l'Éducation Nationale, met en œuvre un *Portfolio européen pour les enseignants de pré-élémentaire en formation initiale* (www.ecml.at), destiné à guider la réflexion des enseignants de l'école maternelle dans la perspective d'une EPI.

Enfin, pour essayer de « mettre en musique » ces apports réflexifs autour des langues, la DPL a publié en 2010 le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Ce texte présente les principes et les concepts qui sont à la base de l'EPI et propose des outils pratiques – entre autres, le scénario curriculaire – pour en concevoir diverses modalités de réalisation curriculaire.

Marisa Cavalli, Enseignante chargée de recherche, associée à certaines actions de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe.

Visuels issus de « Voyage dans l'espace de la grande Europe », © Conseil de l'Europe, septembre 2008, illustrations : Aurélie Guillerez.

Notes

* Éléments disponibles sur (www.coe.int/lang).

1 Récemment transformée en Unité des politiques linguistiques.

2 Le Conseil de l'Europe distingue le plurilinguisme de l'individu du multilinguisme d'un contexte, ces deux dimensions pouvant ne pas se recouper : une situation multilingue peut en effet comporter des individus monolingues.

3 Publié en 2001, sa première version remonte à 1996.

4 SEC (2011) 928 final Bruxelles, le 7.7.2011.

Flandre, Politique d'éducation

Stimulation linguistique des tout-petits

Sandra Van der Mespel

Le gouvernement Flamand développe actuellement une politique d'acquisition du néerlandais pour préparer les petits enfants allophones (de 0 à 3 ans) à l'école maternelle.

Migration, pauvreté et éducation

Un rapport de recherche sur la relation entre pauvreté et migration, donne des chiffres assez consternants. Une personne sur trois d'origine non-européenne qui habite la Flandre risque de vivre en situation de pauvreté : 56 % des personnes d'origine marocaine et 59 % des personnes d'origine turque ont un revenu qui est en dessous du seuil de pauvreté européenne. En comparaison : pour les Belges autochtones ce chiffre est de 10 %. L'éducation est considérée comme un outil de développement social. La Recherche PISA montre cependant que l'éducation à l'école ne bénéficie pas aux élèves d'origine étrangère. 29 % des nouveaux arrivés et 42 % des élèves de la seconde génération n'atteignent pas le niveau de compétence exigé. Supprimer cette inégalité dans l'éducation est précisément un des points phares de la politique actuelle d'éducation. Selon l'hypothèse que la langue maternelle a un impact sur la carrière scolaire, on mise sur le néerlandais comme instrument de prévention des retards scolaires.

Que peut faire l'accueil de la petite enfance ?

L'apprentissage du néerlandais peut-être une aide dans la petite enfance ? L'accueil de la petite enfance a une fonction pédagogique très spécifique.

Cet espace de transition entre la famille et la société est un premier pas pour l'enfant en dehors du milieu familial. Il importe de l'aider à développer une bonne image de soi et d'appréhender de façon positive la diversité sociale. Par un environnement sécurisant, il peut développer des compétences relationnelles. En mettant l'accent sur le multilinguisme et l'acquisition de la langue néerlandaise, il va s'agir de l'amener à adopter des attitudes positives envers la langue utilisée à la maison et la langue officielle, tout en évitant qu'il ne ressente cette dernière comme une punition. Apprendre le néerlandais avec l'éducateur, lors de jeux et d'activités créatrices doit lui être agréable et utile. Pour cela, il faut veiller à ce que la langue familiale et par là, son identité ne soient pas mises à mal par ce nouvel apprentissage linguistique.

L'accueil de la petite enfance doit être accessible

Jusqu'à présent les couples accueillis étaient d'origine autochtone avec un double revenu. Le gouvernement flamand actuel souhaite investir dans l'accueil de la petite enfance. La barrière à l'entrée des services néerlandophones est plus grande pour des personnes allophones. Il est donc nécessaire de bien réfléchir la politique linguistique en vigueur. Il ne s'agit pas seulement de déterminer quelle langue et comment cette langue est utilisée au niveau des

enfants, mais aussi comment l'utilisent les parents et les collègues. Une politique linguistique équilibrée est celle d'« Elmer », un service d'accueil de la petite enfance dans un quartier de Bruxelles dans lequel le néerlandais a clairement une place centrale sans oublier les langues familiales.

Un accueil de haute qualité

La recherche montre que les structures d'accueil de la petite enfance peuvent avoir des effets positifs sur le développement cognitif et le développement social des enfants, à condition que l'accueil soit de haute qualité : plus le personnel est qualifié, plus l'accueil s'améliore et donne des résultats positifs sur le développement des enfants. Il existe une pression énorme pour créer plus de places dans le secteur petite enfance mais il n'est pas souhaitable de le faire aux dépens d'une qualité d'accueil. Il faut une formation pertinente des encadrants pour promouvoir le développement linguistique de l'enfant.

Un lieu sûr et chaleureux comme condition de base

L'enfant doit se sentir en sécurité et aimé. Ce sont deux conditions de base pour l'apprentissage, donc aussi pour l'apprentissage du néerlandais. Les traditions familiales ne doivent pas être sacrifiées. C'est la raison pour laquelle la langue de la famille, mais aussi la culture familiale, méritent une

place dans cet accueil. Il importe que les éducatrices utilisent la langue et les coutumes familiales. Il est essentiel que ces pratiques ne soient pas des actions exceptionnelles, par exemple inviter les parents une fois par an dans la structure pour chanter des chansons dans leur propre langue. Les activités ont du sens quand elles entrent dans une vraie politique de diversité au quotidien.

Une offre linguistique appropriée

L'offre linguistique fait partie des échanges quotidiens. L'acquisition du langage doit être naturelle dans la vie des enfants. Les jeunes enfants apprennent la langue par l'action et par le jeu. Pour les éducateurs il s'agit d'utiliser tous les échanges et toutes les opportunités habituelles durant la journée pour stimuler le langage. Ainsi, les moments de soin sont souvent des moments clés pour stimuler le langage. L'EJE est à ces moments là engagé dans un rapport individuel avec l'enfant. Une offre linguistique appropriée à chaque enfant demande beaucoup d'exigences et d'engagement.

“Le langage n'est pas isolé, mais il est un aspect essentiel de l'identité”

Langage et identité

Une recherche montre que des immigrés bilingues s'identifient systématiquement plus avec des belges que des immigrés unilingues. L'apprentissage d'une nouvelle langue ne doit pas être ressenti par l'enfant et ses parents comme un rejet de leur langue maternelle et de leur identité. La langue néerlandaise peut ouvrir au multilinguisme et aux identités multiples. Il faut rester vigilant au message adressé aux enfants à propos de leur langue familiale qui ne

doit pas être moins importante que la langue officielle. Ainsi nous pouvons nous interroger sur l'utilisation du terme « retard linguistique ». Nous parlons de retard linguistique quand un enfant ne

mille et les modalités d'enseignement expliquent en partie les différences de performances scolaires, ils ne les expliquent pas toutes. En prenant en compte ces facteurs, il semble que la



maîtrise pas bien le néerlandais. C'est la raison pour laquelle nous ne parlons plus de « retard linguistique », mais plutôt d'enfants multilingues avec un retard en néerlandais.

Stimulation linguistique en néerlandais comme formule-miracle ?

Une bonne connaissance de la langue néerlandaise est essentielle pour acquérir une place dans notre société. Les parents immigrés ont de grandes aspirations éducatives pour leurs enfants et soulignent eux-mêmes l'importance d'une bonne connaissance du néerlandais pour leur enfant. La recherche démontre également que la langue familiale est un facteur déterminant par rapport aux performances scolaires. D'autres facteurs ont également un impact sur celles-ci. Le statut socio-économique de la famille explique en grande partie les différences de performances scolaires. Le retard scolaire n'est pas seulement lié à l'origine mais aussi au statut socio-économique. Si le statut socio-économique de la fa-

situation des élèves d'origine étrangère reste défavorable. C'est la raison pour laquelle, en même temps que la réflexion sur la promotion du langage, il faut réfléchir aux attitudes envers les enfants et les jeunes d'origine étrangère ainsi qu'à notre système d'éducation.

En Flandre nous disposons d'un dispositif étendu de services préscolaires. Le taux de fréquentation est élevé : le groupe d'enfants de 2 mois à 3 ans participe à 47,2 % à l'accueil officiel de la petite enfance. 92 % des enfants de 2,5 ans sont inscrits à l'école maternelle. La troisième classe atteint presque 100 % des enfants de 5 ans. La Flandre dispose donc d'un énorme potentiel pour offrir aux enfants les meilleures possibilités de développement. L'investissement dans l'accessibilité, la qualité pédagogique (offre linguistique inclus) et la coordination entre les différents milieux pédagogiques peuvent encore renforcer ce potentiel.

Sandra Van der Mespel, Chargée de mission à VBJK

Photo : VBJK

Paris, plurilinguisme et Petite Enfance

Plurilinguisme à l'Unité Petite Enfance et Parentalité Vivaldi

Francine Couëtoux-Jungman

Parents et professionnels se questionnent quant aux choix linguistiques, à l'heure où bilinguisme et plurilinguisme commencent à entrer aux programmes des formations des psychologues et des orthophonistes. Nous présentons une recherche menée dans le cadre de l'accueil thérapeutique et de la consultation de notre unité.

La question du plurilinguisme se pose aujourd'hui en psychopathologie et en psychiatrie de l'enfant en complément de la question de la diversité culturelle. Le contexte de notre étude est l'Unité Petite Enfance Parentalité Vivaldi, rattachée au service de Psychiatrie de l'Enfant et Adolescent du Pr David Cohen de l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière. Notre Unité a pour objectifs d'accueillir l'enfant et ses parents dans un espace de prévention et de soins précoces centrés sur le développement du tout-petit, de répondre au questionnement des futurs parents et des parents sur leur relation avec leur bébé et de les soutenir dans leur parentalité en proposant des observations, évaluations, diagnostics, prises en charge et orientations.

Les langues de la famille

Notre objectif était de mieux comprendre les interactions précoces parents enfants dans les contextes de bi ou de plurilinguisme. En effet, nous pouvions observer que certains enfants se développaient particulièrement favorablement sur le plan cognitif et de l'acquisition du langage dans ces contextes et que d'autres au contraire présentaient des troubles de l'attention et de la communication pouvant générer des problèmes de langage.

Il s'agissait donc de mieux évaluer les

contextes linguistiques dans leur diversité et complexité afin de tenter de repérer les facteurs les plus favorables au bon développement de l'enfant.

Étude de l'environnement linguistique des enfants

Nous avons recueilli des données concernant les caractéristiques de l'environnement linguistique des enfants fréquentant l'Accueil Thérapeutique : les langues familiales, ainsi que les choix linguistiques des parents dans leur communication avec l'enfant. Plus de 40 % des enfants de cette population vivent et grandissent en contact avec plusieurs langues.

Géographiquement, nous avons répertorié une trentaine de langues familiales dans l'environnement de ces enfants.

L'environnement linguistique parental pour les enfants va du bilinguisme constitué d'une langue allophone parlée par un des parents ou par les deux parents, l'autre langue étant le français, au trilinguisme lorsque les deux parents sont allophones de langues différentes, la troisième langue étant alors le français. Certains contextes linguistiques comportent un nombre supérieur de langues lorsque la famille a par exemple vécu dans d'autre pays avec l'enfant ou lorsque d'autres langues sont parlées dans le contexte de vie de l'enfant.

Les petits bilingues (les enfants qui grandissent au contact de plusieurs langues) nous sont adressés plus tardivement que les enfants de contexte monolingue. D'autre part, chez les enfants bilingues, les troubles de l'attention, de la communication et du langage concernent plus souvent les enfants auxquels la langue parentale n'est pas adressée bien que parlée par les parents. Situation qui est plus difficile pour l'enfant lorsque les parents ne sont pas encore à l'aise dans la langue française et que lui-même n'est pas intégré à un mode de garde.

Langue maternelle et relation mère/enfant

Il existe de nombreux obstacles à l'expression et à la transmission de la langue maternelle. La priorité peut être donnée à la langue du pays d'accueil ou à la langue paternelle. D'autre part, les parents peuvent mésestimer leur langue parce qu'elle est minoritaire, très locale ou qu'elle n'est pas écrite.

La crainte que l'enfant ne s'intègre pas à la société d'accueil est aussi souvent rapportée par les parents comme raison de ne pas maintenir la langue maternelle avec l'enfant. Et ceci est d'autant plus fort que les deux parents parlent des langues étrangères et que l'enfant n'est pas intégré dans un mode



de garde. Les parents se sentent alors tributaires de l'enseignement de la langue française à leur enfant.

Enfin, la langue maternelle peut être rejetée par les grands de la fratrie qui vont à l'école et qui n'ont plus envie de parler d'autres langues que celle des copains.

Or le non maintien de la langue maternelle est susceptible de compliquer la relation mère/enfant. En effet, selon leur maîtrise de la langue française, les mères peuvent se trouver en difficulté pour s'exprimer et argumenter leurs demandes envers les enfants, pour reformuler les premiers mots de leurs enfants. Dans la langue du pays d'accueil (la langue française que le parent apprend), les énoncés produits avec l'enfant vont comporter plus de dénominations, de demandes, moins de fluidité. La transmission s'apparente alors plus à un apprentissage et est moins favorable à l'acquisition du langage.

Favoriser la communication et le langage

Le soutien à la communication et au langage dans la relation mère/enfant fait partie de notre programme à l'intention de tous les parents qui fréquentent l'Accueil Thérapeutique. Ce programme décrit l'importance de mettre des mots pendant les soins, de prévenir l'enfant de ce qui va se passer pour lui, ceci afin de développer les interactions langagières et l'acquisition du langage pour l'enfant. Nous enrichissons ce programme lorsque les mamans sont en apprentissage de la langue française parce que l'inhibition langagière est d'autant plus forte que s'ajoutent des obstacles à la langue maternelle. Des informations sont données sur les compétences des enfants pour le bilinguisme. Des entretiens permettent d'explorer l'environnement linguistique de l'enfant et de soutenir l'expression des langues de la famille

En conclusion, l'évaluation et l'élaboration de l'environnement linguistique permet de comprendre dans quelles langues grandit l'enfant. Les programmes thérapeutiques qui permettent de repérer plus précocement les difficultés des enfants bilingues, de reconnaître leur bilinguisme, de valoriser, de différencier les langues familiales, de soutenir la communication parents enfant sont des leviers thérapeutiques tout à fait favorables pour le développement de l'enfant et l'acquisition du langage.

Francine Couëtoux-Jungman, Docteur en Psychologie, Psychologue clinicienne
(f.couetoux@laposte.net)

Co-auteurs : Camon-Sénéchal L. (Puéricultrice), Khun-Franck L., (Éducatrice de jeunes enfants), Wendland J. (Psychologue), Dubois C. (Auxiliaire de puériculture), Aidane E. (Pédopsychiatre), Rabain D. (Responsable Médical Unité Petite Enfance et Parentalité) UPEP Vivaldi, Psychiatrie Enfant Salpêtrière.

Photos : Francine Couëtoux-Jungman

Références

Khun-Franck L., Couëtoux-Jungman F., Camon-Sénéchal L., Dubois C., Walensa A., Gateau N., Aidane E., Rabain D., « Le lien Parents-Enfants », *Non Violence Actualité*, n° 322, mai-juin 2012.

Couëtoux-Jungman F., Wendland J., Aidane E., Rabain D., Plaza M., Lécuyer R. : « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance, Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Devenir*, 12/2010.

Entretien avec Francine Couëtoux-Jungman, par Claire Extramiana, chargée de mission à la DGL-FLF, ministère de la Culture, 2010, « Du bilinguisme familial chez les enfants », *Hommes et Migrations*, n° 1288, pages 80-85.

Couëtoux F. : « Interactions précoces et bilinguisme », *Le journal des psychologues*, N° 256, avril 2008.

Rabain D., Aidane E., Couëtoux F., Marie P., Mazet Ph., « Le travail avec des bébés et leurs parents au sein d'une unité spécialisée », in *Guérir les souffrances familiales*, sous la direction de Pierre Angel et Philippe Mazet, Paris : PUF, 2004.

Couëtoux F., « Le temps de l'accueil », *Le journal des psychologues*, N° 211, octobre 2003.

Couëtoux F., « Au près des parents et de leur bébé en difficulté », *Le journal des psychologues*, N° 175, mars 2000.

Une structure bilingue à Lyon

L'éducation bilingue, un atout pour les enfants ?

Simone Wahl

L'éducation bilingue et biculturelle pour la petite enfance est encore très peu répandue en France. Ce constat invite à se pencher sur l'intérêt pour un enfant monolingue, bilingue ou plurilingue de fréquenter un EAJE¹ bilingue...

Un enfant bilingue fréquentant un EAJE bilingue, une évidence

Pour l'enfant bilingue, l'EAJE bilingue est un univers qui lui ressemble. J'ai souvenir d'une maman bilingue, venue inscrire son fils, poussant un soupir en voyant les enfants se parler en français et en allemand : « Ici, ils sont comme moi ! J'aurais voulu aller en crèche bilingue quand j'étais petite ». Bilingue, vivant en milieu bilingue, l'enfant se sent « normal », comme tout le monde. L'EAJE bilingue lui donne un cadre rassurant. Il peut s'exprimer dans la langue de son choix, sa langue dominante du moment. Un enfant grandissant dans une situation de bilinguisme naturel apprend les deux langues à des rythmes différents. À la différence d'un enfant monolingue, il n'apprend pas les deux langues simultanément. Par exemple, s'il a mémorisé que la table de cuisine s'appelle table, et il doit transporter ce mot à une table basse de salon, qui n'a pas le même aspect extérieur que celle de la cuisine. L'enfant bilingue apprend ce mot d'abord dans une langue, sans savoir que ce mot existe « traduit » dans l'autre langue. Il lui

faut assimiler d'abord au mot « table » tous les modèles de table possibles, puis, un jour, le même concept dans l'autre langue. Dans ces situations, les enfants bilingues « mélangent » les deux langues dans la même phrase, non par un retard dans l'apprentissage des langues, mais parce que le processus d'apprentissage est différent.

Un enfant monolingue en EAJE bilingue ?

Un enfant monolingue, bilingue ou multilingue prend sa situation familiale, comme vérité absolue, il doit d'abord passer par l'étape de découverte du concept d'une langue étrangère.

Sans être confronté dans son environnement familial à d'autres langues, il ne se pose pas la question des langues : y-en-a-t-il une ou plusieurs ? Cette langue est-elle ou non parlée et comprise par tout le monde ? Tout le monde comprend-il tout le monde ? L'enfant ne se pose ces questions essentielles que s'il en fait l'expérience dans son environnement. Il découvre alors qu'il comprend et parle une langue, tandis que d'autres en parlent une autre et se comprennent entre eux tout en ne comprenant, ni ne parlant la langue de l'enfant.



“Un enfant qui ne parle pas encore est sensible à toutes les langues, ne s'intéresse pas uniquement à la compréhension verbale, mais surtout à la tonalité de la voix, à l'intention de la personne qui parle, à ses gestes et à ses expressions”

J'ai accueilli un enfant néerlandais arrivé en France à l'âge de 9 mois. J'ai parlé allemand à ses parents qui le parlaient parfaitement bien et me suis adressée également en allemand à ce petit garçon. L'allemand et le néerlandais se ressemblant un peu, le petit garçon réagissait bien à cette langue. Au moment où il a commencé à parler, il a préféré que je continue à lui parler allemand, associant cette langue à ma personne. C'est seulement lorsque l'enfant commence à parler lui-même, qu'il prête attention au langage parlé : il comprend que chaque personne, chaque objet porte un nom. Il a besoin d'entendre souvent les mots pour les mémoriser et cherche en permanence à les vérifier auprès de l'adulte : c'est un biberon, oui, c'est un biberon. Si l'adulte lui répond dans une langue « das ist ein Fläschen » (mot allemand pour biberon), l'enfant va, au sens propre du terme, ne pas comprendre, au risque de ne plus solliciter cette personne. Il faut distinguer

les moments de communication et de compréhension, de ceux qui peuvent être utilisés à la découverte de l'autre langue. Il y a des situations où il ne faut pas interrompre le lien entre l'enfant et l'adulte, la base en matière d'éducation. Ce principe est également valable pour l'éveil bilingue.

“ Il est important de créer des situations de langues où l'enfant est stimulé et où il a l'occasion de s'exprimer ”

Il est important que l'enfant entende régulièrement l'autre langue et soit stimulé à communiquer (aspect quantitatif), tout en respectant l'aspect qualitatif, c-à-d le niveau de langue de la personne qui parle -les natives étant évidemment mieux placées- et la qualité du lien entre l'adulte et l'enfant.

Les liens positifs, un rôle important dans l'apprentissage

Souvenez-vous des professeurs de langues à l'école. Les langues étrangères que vous avez aimées apprendre sont celles où vous avez « accroché » avec le prof. À l'inverse, si on n'a pas aimé l'enseignant, l'apprentissage de la langue peut en être bloqué. Il existe également d'autres liens positifs : les vacances passées dans le pays, la famille qui vit à l'étranger, un chanteur qu'on aime bien... Un EAJE bilingue peut proposer à l'enfant une autre forme de découverte, à savoir : vivre tout au long de la journée et à tout moment des situations où une autre langue est parlée. À condition que le personnel soit bilingue et que chacun puisse communiquer dans sa langue dominante, l'enfant entend une personne s'exprimant dans sa langue dans les mêmes situations comme le jeu, le repas, la ronde du matin, l'accueil ou le change. Il vit ces situations comme une entité à part entière et expérimente qu'une autre langue peut être parlée à tout moment. Il va découvrir que différentes personnes emploient d'autres mots pour un même objet et va pouvoir les intégrer.

EAJE bilingue et personnel bilingue, la situation parfaite

Chaque adulte peut parler dans sa langue dominante, ce qui crée les réfé-

rents linguistiques pour les enfants et tout le monde se comprend, ce qui fait que la langue reste un vecteur de communication. J'ai toujours accordé beaucoup d'importance à ce que la langue reste un moyen de communication au sens propre, et non d'exclusion. Il faut montrer à l'enfant comment dépasser les barrières posées par différentes langues. Il sait très bien reconnaître quelle est notre langue dominante et n'est pas non plus perturbé de voir la personne référente d'une langue s'exprimer (d'une manière spontanée) dans l'autre langue. Au contraire, cela peut lui montrer que lui aussi, peut à des moments, « switcher » (passer d'une langue à une autre dans une même phrase), ce qui fait partie de son développement.

On utilise désormais le terme « langue dominante » et non plus « langue maternelle », car l'influence de l'environnement est non négligeable quant au choix de la langue dominante, qui peut changer selon le pays de résidence, le cadre linguistique, alors que la langue maternelle (de notre mère) elle, reste toujours la même. Si les membres du personnel EAJE ne maîtrisent pas les deux langues, il est plus difficile de proposer aux enfants un environnement avec une communication fluide. L'adulte est obligé de veiller en permanence à ce que le collègue ait compris ce qui a été dit entre lui et l'enfant, afin de garantir la cohérence éducative. L'enfant comprend très vite qui parle et qui comprend quelle langue. Les enfants sont très sensibles et savent intuitivement à qui s'adresser et dans quelle langue. Il existe différentes formes d'éducation bilingue et biculturelle, selon les projets pédagogiques de l'EAJE.

Comment réaliser des projets bilingues ?

Il y a plusieurs possibilités pour mettre en place des projets d'éducation bilingue dans les EAJE : la simple découverte d'une autre langue à travers des ateliers linguistiques, l'accueil d'un(e) stagiaire d'origine étrangère qui parle

aux enfants dans sa langue et transmet naturellement sa culture, peuvent constituer un bon début. Dans certaines situations, il s'agit d'abord de sensibiliser l'équipe à la pratique d'une langue étrangère au sein de la structure. Des appréhensions peuvent surgir face à l'inconnu et provoquer un rejet de la part de membres de l'équipe. Ceci demande un travail sur l'accueil de la diversité linguistique et culturelle : quelles sont les peurs, les difficultés que les collègues peuvent exprimer ? Faire face à ces obstacles permet de



les identifier, de les traiter objectivement et non plus au niveau subjectif influencé par notre vécu.

Tout au long de ma carrière, j'ai constaté de la bénéfice qu'apporte la rencontre de deux langues et de deux cultures. Le souvenir des enfants qui ont pu ainsi s'ouvrir au monde et au bilinguisme me donne de l'espoir : ils sont en effet les citoyens de demain et l'avenir qu'ils vont construire aura l'empreinte de la diversité.

Simone Wahl, Auteur d'une étude comparée des systèmes éducatifs en France et en Allemagne, Directrice d'EAJE franco-allemand et international, Directrice EAJE fr-all à Berlin

Photo : Simone Wahl

Notes

1 Établissement d'accueil des jeunes enfants

Suisse, le projet EOLE

Et si le coq donnait sa langue au chat... Quand les jeunes enfants développent une passion pour les langues

Christiane Perregaux

Christiane Perregaux présente un projet national pour stimuler les enfants à s'intéresser à la diversité linguistique, dans un monde où le monolinguisme ne représente pas la norme.



Cock-a-doodle-doo ! dit le coq anglais,
Miao, miao ! répond le chat italien,
Kikiriki ! chante le coq albanais,
Miaou ! répondent les chats arabes et français

Partout dans le monde, les enfants en bas âge sont de plus en plus en contact avec d'autres langues que la leur : dans leur milieu familial lorsque leur père et leur mère ne parlent pas la même langue, lorsqu'ils sont gardés par une personne qui parle une autre langue que celle de la famille ou encore lorsqu'ils apprennent une langue à la maison et une autre à la crèche ou au jardin d'enfants. Ils vont développer un bilinguisme (ou un plurilinguisme) simultanément s'ils apprennent à parler en plusieurs langues, ou un bilinguisme successif si l'apprentissage d'une seconde langue intervient après quatre ans environ.

Dans la première situation, le contexte indiquera à l'enfant la langue qui va faire sens (il va savoir, par exemple, que son père ne s'attend pas à ce qu'il parle de la même manière qu'avec sa mère). Peu à peu il va différencier les langues,

même si à certains moments il pourra utiliser des mots d'une langue dans l'autre (ce qu'on appelle le *code-switching* ou les interférences) parce qu'ils sont plus simples, ou qu'ils prennent plus de sens pour l'enfant. Dans une situation de bilinguisme successif, l'enfant va se référer à sa première langue pour ses nouveaux apprentissages. Il faudrait donc que cette première langue soit le mieux développée possible (pour l'âge de l'enfant bien sûr) et donc qu'il ait eu l'occasion de l'utiliser dans de nombreuses situations pour pouvoir en connaître et reconnaître les variations (ce qui se dit aux adultes, aux autres enfants, commencer de raconter une histoire, dire une comptine). Dans de nombreux cas pourtant, lorsque les enfants fréquentent des structures d'accueil de la petite enfance ou des institutions scolaires, leur première langue n'est pas considérée comme

une ressource mais comme un obstacle à apprendre la langue de l'environnement majoritaire. En revanche, d'autres enfants grandissent dans un environnement monolingue qui ne leur a jamais donné l'occasion de s'intéresser aux langues.

Éveil aux langues

Pour ces différentes raisons, des recherches et des projets se sont développés en Europe et au Québec, dans le but de proposer aux enfants âgés de 4 à 12 ans, des activités les mettant en contact avec de nombreuses langues. Ces approches appelées *Éveil aux*



langues ou *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE), Begegnung mit Sprachen* en Allemand, ont l'ambition de développer chez les jeunes enfants déjà (puis tout au cours de la scolarité) des attitudes favorables envers l'apprentissage des langues et les personnes qui les parlent ; principalement de les rendre curieux des faits linguistiques qui, pourquoi pas, pourraient devenir aussi passionnants que l'histoire des dinosaures.



Les activités proposées concernent aussi bien la découverte et l'utilisation du plurilinguisme du groupe d'enfants ou de la classe que de l'immeuble ou du quartier pour les plus grands. La saga des cris d'animaux, pour reprendre cet exemple, entretient un questionnement auquel les jeunes enfants ne répondront que plus tard mais auquel ils se seront déjà familiarisés : les animaux sont-ils plurilingues ou comment se fait-il qu'ils ne fassent pas tous les mêmes cris ? Avec l'onomatopée, on se trouve à mi-chemin entre l'arbitraire du signe linguistique qui prend habituellement toute liberté par rapport à l'objet (pourquoi la *table* s'appelle-t-elle *table* et la *pipe*, *pipe*) et une interprétation qui repose sur la perception auditive de la réalité (on entend bien un bruit approximatif dans le cri de l'animal, cri qui dès lors va prendre les traits phonologiques particuliers des langues).

Lorsque, travaillant sur les emprunts, les enfants vont découvrir que le mot *chocolat* (*Schokolade, Chocolat, Chocolata*) a fait un voyage extraordinaire pour arriver jusqu'à eux depuis l'Amérique latine et la langue nahuatl, à travers les colonies espagnoles, les langues cesseront d'être des systèmes fermés, cloisonnés pour devenir des champs vivants, toujours en changement, où se retrouve l'histoire humaine dans ses contacts pacifiques et guerriers. Les mêmes découvertes se feront avec l'introduction de termes venant de langues différentes dans la langue française et inversement. Prenons l'exemple de Frère Jacques chanté dans plusieurs langues : les enfants feront la découverte de sonorités peu ou pas connues, du prénom de frère *Jacques* dans

d'autres langues, du bruit des cloches qui se modifie (Ding dang dong ! en anglais, Bim bam bum ! en albanais et en allemand, Dlim, dlim, dlão ! en portugais). Les enfants pourront également se confronter à d'autres systèmes graphiques et se familiariser notamment avec les alphabets arabe ou cyrillique ou les idéogrammes chinois puis réfléchir sur leurs prénom et leur traduction (est-ce que c'est la même chose de se nommer Julie ou Julia, Fernando ou Fernand ?). Toutes ces activités (pour n'en reprendre que quelques-unes) proposées aux jeunes enfants, vont à la fois offrir à tous les élèves, monolingues et bilingues, des occasions de connaître d'autres langues dans des situations ludiques et sérieuses, et permettre aux jeunes bilingues et plurilingues d'exprimer leurs propres connaissances et de sentir de la part de leurs pairs et des adultes qu'ils respectent, de l'intérêt pour leur(s) langue(s) familiale(s), reconnues dans les espaces institutionnels qu'ils fréquentent quotidiennement.

Le multilinguisme est la norme d'aujourd'hui

Ces approches partent du point de vue que n'avoir qu'un monolingue totalisant comme norme ne correspond pas à la réalité sociolinguistique actuelle. Cette perspective qui considère qu'une langue est connue seulement si la maîtrise de l'oral et de l'écrit est complète (ce qui n'existe pas), ne peut que léser tous ceux et celles qui ont des connaissances partielles en plusieurs langues, parfois simplement à l'oral, et parfois à l'oral et à l'écrit. Ces compétences partielles sont des ressources à valoriser

dans les familles et chez les enfants bilingues et plurilingues, dont il faut favoriser la consolidation plutôt que de les ignorer.

Les temps ont changé. Le bilinguisme traqué pendant longtemps comme un des responsables des retards de langage et des difficultés scolaires de nombreux élèves issus de familles migrantes a repris ses lettres de noblesse. Il est apparu, en effet, que l'apprentissage d'une langue ne se faisait pas au détriment d'une autre mais se référait à la première et la consolidait ; pour autant que l'apprentissage se déroule dans de bonnes conditions.

Penser les langues et leur apprentissage à partir d'une perspective plurilingue, c'est se concentrer sur les acquis, sur le « déjà là » plutôt que d'insister sur les lacunes. C'est un véritable changement de paradigme et les activités d'Éducation et d'Ouverture aux Langues proposent cette philosophie. Elles demandent d'essayer de nouvelles pratiques, comme d'enrichir les bibliothèques des institutions de la petite enfance, les bibliothèques scolaires et publiques de livres dans différentes langues ou de livres bilingues comme ressources pour les familles. Mais il s'agit également que chacun repense son propre rapport aux langues.

Christiane Perregaux est Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Genève (christiane.perregaux@pse.unige.ch)

Photos : Christiane Perregaux

Article déjà paru dans la revue *Enfants d'Europe* N°12 - Printemps 2007.

D'une langue à l'autre

L'éveil précoce aux langues un atout pour les enfants

Anna Stevanato

Convaincue que le bi- ou plurilinguisme est un atout pour chaque personne et pour la société toute entière, l'association DULALA, acronyme de « D'Une Langue À L'Autre », a été créée pour soutenir les familles dans la transmission de leur langue d'origine et accompagner les professionnels à mobiliser la diversité des langues et cultures au sein de leur structure.

La France est un pays multilingue et multiculturel, mais elle a beaucoup de mal à l'admettre. Le système éducatif centralisé a été chargé, depuis la Révolution de 1789, de faire de la langue française l'outil premier de l'unification du territoire et de l'intégration des étrangers. Le développement d'une puissante littérature en français, de la radio et de la télévision, a accéléré ce mouvement. Aujourd'hui, malgré l'entrée dans une Europe plurilingue, malgré de nombreuses études documentées, malgré les recommandations répétées du Parlement européen et du Conseil de l'Europe, les préjugés liés au plurilinguisme restent vivaces dans notre pays ! Et pourtant, selon l'Insee, un enfant sur cinq est en position de bilinguisme : enfants de couples mixtes, de migrants, ou encore enfants réfugiés, adoptés... À l'école, ils sont invités à ne pas faire usage d'autres langues que le français. De leur côté, les parents hésitent à transmettre leurs langues d'origine, lorsqu'il ne s'agit pas de l'anglais ou d'une langue européenne. Une coupure extrêmement préjudiciable s'installe ainsi entre les langues « majeures » (anglais, allemand, espagnol et maintenant chinois) et les autres, minorées. L'association DULALA a enregistré de nombreux témoignages de parents et d'enfants sur leur situation linguistique et sur les difficultés éprouvées. Ces difficultés

ne sont pas intrinsèques et se ramènent presque toujours aux représentations, individuelles, familiales ou collectives, que suscitent les langues considérées.

Des parents bien souvent dans l'embarras

Souhaiter transmettre une langue dont on est le seul dépositaire peut relever d'une mission presque impossible, surtout quand les occasions de rentrer au pays ne sont pas très nombreuses. Deux couples mixtes sur trois ne parviennent pas à transmettre la langue « autre » : « Je suis mexicaine, en couple mixte, et avec mon mari nous parlons français. C'est vraiment compliqué de parler l'espagnol surtout après une longue journée de travail, et quand le petit me répond en français... parfois je suis fatiguée, mais je me dis que si je ne lui transmets pas maintenant l'espagnol... après ce sera trop tard... » (C. M.).

Parfois, c'est le regard des autres et la hiérarchie des langues qui rendent difficile la transmission. L'anglais est utile, donc il mérite d'être transmis ; mais les représentations changent quand il s'agit des langues de l'immigration économique : « J'aurais aimé parler créole à mes enfant »... je me suis posé pas mal de questions et puis la maîtresse m'a conseillé de leur parler français pour éviter qu'ils aient des problèmes à l'école » (C.V.).

Par ailleurs, bien trop souvent, les locu-

teurs de certaines langues ne se définissent pas eux-mêmes comme bi- ou plurilingues : « Moi, je suis plurilingue je parle français, espagnol et un peu d'anglais. – Mais quelle est votre langue maternelle ? – Le poular, mais ça ne compte pas vraiment... » (S.O.).

Des enfants à leur aise... mais pas toujours !

Pour certains enfants, la pratique de plusieurs langues va de soi et ne pose pas de problème particulier : « Bah ! Avec papa, je parle turc, et avec maman, je parle français, c'est comme ça ! ». Cela peut être ressenti comme une fierté : « Moi, je parle deux langues, français et italien, et j'ai deux fois plus d'amis ». Mais le bilinguisme peut aussi malheureusement être vécu comme un handicap, qui éloigne des autres : « J'ai arrêté de parler allemand quand ma fille un jour m'a dit en me regardant droit dans les yeux : « je n'aime pas l'allemand maman, je veux être normale, je veux que tu parles français » (F.S.). La résistance face à l'étrangeté, voire le conformisme, fréquents chez les enfants, peuvent développer chez eux un malaise linguistique qui devient identitaire ; cela peut disparaître avec l'âge ou au contraire se renforcer.



Des professionnels qui doutent

Beaucoup de professionnels de l'éducation sont embarrassés lorsqu'il s'agit d'accueillir la diversité tout en garantissant le principe d'égalité républicaine. Leurs craintes portent sur les futures performances des enfants à l'école comme sur la réaction des parents. « La directrice de la crèche m'a proposé de chanter une berceuse en bambara mais moi j'ai refusé : que vont penser après les parents ? » (T.B., auxiliaire de puériculture). Cette femme rencontrée lors d'une sensibilisation au rôle de passeur que certaines peuvent jouer par leur origine, était troublée par l'idée de chanter dans sa langue maternelle ; mais elle trouvait normal de chanter en anglais, car « c'est pas pareil » !

Telle autre, montre des réticences d'ordre psychoéducatif : « Je ne suis pas sûre qu'inciter les enfants à parler plusieurs langues soit positif. Il n'y a pas de place dans la tête des tout-petits pour deux ou trois langues, il vaut mieux attendre qu'ils aient grandi » (C., atsem). Les connaissances en matière de plurilinguisme et la perception de la diversité linguistique au sein de la même structure varient d'un professionnel à l'autre. Il existe autant de relations aux langues et au bilinguisme que de personnes, il est risqué de prétendre réduire la complexité des situations à quelques témoignages.

“ J'ai l'impression qu'on manque d'outils, d'informations sur la question du bilinguisme. Naturellement j'invite les mamans de ma structure à parler dans leur langue maternelle, mais je ne saurais pas leur dire pourquoi... Les activités que nous mettons en place sont toujours les mêmes et souvent se limitent à un joyeux anniversaire multilingue ou à la fête de fin d'année avec des repas du monde entier. ”
(M.D., directrice de crèche)

La plupart des professionnels rencontrés, naturellement disposés à prendre en compte les langues familiales ont développé des stratégies souvent devenues source d'inspiration pour l'association, mais ils

témoignent aussi de leur besoin de bases théoriques sur le plurilinguisme et d'outils pratiques d'accompagnement.

Répondre à ce besoin fonde la mission que s'est donnée l'association DULALA.

Jouer et s'entendre dans sa langue

DULALA a mis en place des groupes de jeux : une fois par semaine, des enfants (3 à 6 ans) parlant la même langue d'origine (souvent confinée en famille), sont pris en charge par une animatrice proposant des activités ludiques qui leur donneront le plaisir de parler la langue maternelle - ou paternelle ! Ceci afin de favoriser l'ancrage des enfants dans leur langue première avec sécurité, plaisir et de favoriser leur apprentissage de la langue française. Les études le démontrent : « la question de la langue initiale, première ou maternelle est cruciale en ce qu'elle participe à la construction de la sécurité de l'individu et à l'émergence de sa capacité à construire des liens qui renforcent son identité et ne la menacent pas. De cette sécurité acquise dans la langue première dépendra la qualité de l'apprentissage de la langue seconde », ainsi que l'écrit Marie-Rose Moro dans *Nos enfants demain*, paru chez Odile Jacob. Plusieurs groupes de jeux sont actifs à Paris et à Montreuil, en une dizaine de langues. Les premiers résultats révèlent que les enfants tendent à développer des représentations très positives de leur bilinguisme : « T'as vu maman, ici, il y a plein d'enfants qui parlent comme nous ! ». Un enfant lors de la fête de fin d'année se dirige vers un autre enfant : « Combien de langues tu parles ? Moi je parle arabe avec maman, français avec mon papa et même qu'on apprend l'anglais à l'école ! ». Beaucoup de ces enfants intègrent les groupes de jeux dans une posture de bilinguisme passif mais commencent ensuite à réactiver leur bilinguisme : l'émotion des parents,



qui souvent les entendent parler leur langue maternelle pour la première fois à l'extérieur de la maison, joue alors un rôle essentiel.

L'accompagnement éducatif

L'association DULALA accompagne parents et professionnels pour réduire le clivage trop fréquent qui se crée entre la famille et l'école, entre lesquels l'enfant joue très souvent un rôle de médiateur qui ne doit pas être le sien. Rapprocher les parents de l'école et les faire participer à des activités linguistiques ludiques, crée une communauté éducative qui installe autour des très jeunes enfants un climat harmonieux favorable aux apprentissages ultérieurs. Il s'agit d'aller à la rencontre de la langue de l'autre, de la connaître et de la reconnaître, d'approivoiser la différence et de créer du lien social entre les enfants. Lorsque l'enfant peut entendre la langue de sa mère dans l'espace commun de l'école, il sent sa différence reconnue et acceptée, et cela contribue à renforcer ses liens familiaux. Enfin, cet éveil aux langues dès le plus jeune âge, où les enfants ont une oreille universelle capable d'accueillir et de jouer avec les sons et les sens de plusieurs langues, développe chez eux un appétit pour la diversité des coutumes et des savoirs. C'est les préparer au mieux à devenir des citoyens responsables et ouverts à la société multiculturelle de demain.

Anna Stevanato, Fondatrice DULALA

Michel Rabaud, Membre du Comité de recherche

Photos : DULALA

Pour plus d'informations : www.dunelanguaealautre.org
0951242073 - contact@dunelanguaealautre.org

Transmission inter- et intragénérationnelle

Le rôle des grands-parents dans la transmission des langues

Anne-Charlotte Cartier

Pour éviter la perte de la langue d'origine au sein de la famille, les enfants comptent souvent sur leurs propres parents pour assurer cette transmission auprès des petits-enfants.

Les enfants attendent des aînés qu'ils soutiennent le bilinguisme de leurs petits-enfants, par exemple pour leur permettre de communiquer en famille et faciliter l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues.

Une vieille dame aux cheveux gris assise dans un fauteuil à tricoter ou en train de faire de la pâtisserie dans la cuisine avec un petit enfant, un monsieur âgé portant lunettes, pipe, et racontant sa jeunesse à des petits, voilà des images qui nous viennent à l'esprit quand nous évoquons les grands-parents.

Ce n'est pas tant de la grand-parentalité dont il sera question ici, mais du rôle joué à par les grands-parents dans les familles bilingues, dans la transmission intergénérationnelle des langues pour faire coexister deux langues et deux cultures.

Faute de recherches en ce domaine de nombreuses questions restent ouvertes. Dans le cadre de nos travaux, nous avons interviewé six grands-parents d'origine différente (allemande, turque, anglaise et espagnole) et tenté d'explorer quelques questions : comment s'impliquent-ils dans l'éducation bilingue des petits-enfants ? Quelles stratégies pour assurer la transmission des langues des grands-parents ? Comment aborder l'étude du rôle des grands-parents dans cette transmission ?

Le désir de transmission des grands-parents : quelles motivations ?

Tous les grands-parents rencontrés témoignent d'une attitude positive envers le bilinguisme de leurs petits-enfants : ils ont une relation proche avec ces derniers, les voient régulièrement et s'engagent dans le soutien du bilinguisme. Pour les uns, le choix de transmettre s'est opéré de manière « naturelle » : ils se disent profondément attachés à leur langue et leur culture ; pour les autres, il traduit une revendication de la deuxième génération qui n'en a pas bénéficié mais la souhaite pour ses enfants. Celle-ci, faute de pouvoir assumer elle-même cette transmission en délègue la mission à la première génération.

Les grands-parents justifient diversement cette transmission. Tout d'abord, une motivation d'ordre familial. Deux grands-parents insistent sur la possibilité de communiquer avec la famille (proche ou éloignée), pour comprendre la culture de l'autre pays. Ils souhaitent transmettre un héritage linguistique et culturel mais aussi sauvegarder l'histoire, les traditions et le patrimoine familial.

Ensuite une motivation d'ordre instrumental : les langues permettent de développer des capacités intellectuelles et l'apprentissage précoce apparaît comme un avantage pour le futur, y compris pour accéder à de nouvelles langues.

Les grands-parents forment-ils un maillon déterminant dans le développement du bilinguisme familial et représentent-ils un ancrage psychologique ou culturel pour assurer la transmission des langues ?

Les grands-parents interviewés sont avant tout des personnes actives et engagées. Deux rôles écomplètent celui des parents : les grands-parents comme partenaires de jeu ou partenaires affectifs. Ils ont le temps de lire des histoires, de chanter et de jouer avec leurs petits-enfants. Ils sont aussi des acteurs pédagogiques : quand les petits-enfants sont en âge préscolaire, ils leur apprennent à jouer au piano, à jardiner, etc. ; puis, quand les petits-enfants sont scolarisés, ils les soutiennent dans leurs études.

Un rôle les distingue des parents : les grands-parents passeurs culturels. L'enfant accède au langage à travers son implication dans les interactions sociales, en particulier avec ses parents et aussi avec ses grands-parents. À travers cette socialisation, il construit son identité, ses attitudes et ses valeurs. La relation privilégiée qui unit les grands-parents à leurs petits-enfants favorise une socialisation linguistique : comme Ishiwaza (2004) l'indique, l'enfant pourra acquérir les valeurs et les croyances de la culture de ses grands-parents. Grands-parents et petits-en-

fants peuvent faire partie d'un processus d'apprentissage intergénérationnel étudié par Kenner et al. (2007). Cette étude démontre que, lorsque les aînés et les petits-enfants participent ensemble à des activités de lecture ou de recherches Internet, l'échange des connaissances entre les générations favorise l'apprentissage pour tous. Bien que l'origine linguistique et culturelle influence les modes d'apprentissage intergénérationnel, l'auteur soulève de nombreuses similitudes entre les familles : par exemple, un échange mutuel dans la relation d'apprentissage. Cette réciprocité se reflète aussi dans nos entretiens.

La première génération joue-t-elle un autre rôle que la deuxième dans la transmission de la langue ?

À travers nos entretiens, nous avons constaté que les grands-parents jouent d'un côté un rôle qui complète celui des parents dans le soutien du bilinguisme, mais que, d'un autre côté, ils représentent de manière plus conséquente la langue d'origine. En effet, les grands-parents ont grandi dans leur pays d'origine, alors que leurs enfants ont vécu en France. Les grands-parents sont des référents pour la langue d'origine ou, selon Fibbi et Matthey (2010), langue héritée pour la deuxième et la troisième génération. Ainsi, d'un point de vue linguistique, ils sont une ressource précieuse : les petits-enfants bénéficient d'un authentique usage linguistique auprès de leurs grands-parents, forme de contrepoids à la langue de l'environnement.

D'un point de vue affectif, la première génération entretient un lien privilégié avec la troisième : elle se distingue de celle des parents et influence la transmission linguistique. En effet, comme le mentionnent Attias-Donfut et Segalen (2007), les grands-parents se voient assigner un rôle plus ludique, et, dans leurs réponses les grands-parents mettent en avant l'importance du jeu et la complicité avec leurs petits-enfants. Tous témoignent d'une relation intime avec leurs petits-enfants, élément clé de la réussite de la transmission, comme l'ont également constaté d'autres études. Ainsi, nous rejoignons Luo et Wiseman (2000) à propos des immigrants chinois aux États-Unis : ils constatent que l'entente, l'affection et le



respect que les petits-enfants éprouvent en présence des grands-parents sont liés au maintien de la langue d'origine. Les échanges entre les générations se déroulent sans contraintes et de manière encourageante.

Conseils

Au fil de notre enquête, nous avons pu constater que l'utilisation des langues d'origine des grands-parents joue un rôle sur le développement du bilinguisme familial. Les petits-enfants qui bénéficient du soutien assuré par les langues de leurs grands-parents auront plus de chances de développer leurs compétences linguistiques et de devenir plurilingues. Il semble important que les parents et les grands-parents servent de modèle encourageant à la troisième génération. En cas de rupture de la transmission de la langue les grands-parents sont investis d'un rôle important car ils peuvent rattraper la perte de la langue et permettre aux petits-enfants de renouer avec leurs origines.

Mahlstedt (1996) conseille également aux parents de ne pas céder face à des difficultés ponctuelles, comme le refus des petits-enfants de parler la langue. Ce conseil s'applique aussi aux grands-parents. Il s'agit avant tout de proposer une approche ludique, par exemple en partageant des activités sportives, en cuisinant ou jardinant ensemble, etc. De

plus, les grands-parents peuvent contribuer au développement de la bilittératie (processus d'apprentissage de lecture et écriture dans les deux langues) de leurs petits-enfants en âge préscolaire. À travers la lecture et les jeux, ils peuvent développer le vocabulaire des petits-enfants dans la langue d'origine. Il semble important que les parents, ainsi que l'école, prennent conscience de ce rôle, par exemple en les invitant à participer à des activités scolaires pour montrer aux enfants qu'ils sont inscrits dans une histoire de rapports humains intragénérationnelle.

Anne-Charlotte Cartier, Enseignante à l'école primaire en Suisse

Photos : Le Furet - Essia Manai

Bibliographie

- Attias-Donfut, Claudine ; Segalen, Martine (2007). *Grands-parents : La famille à travers les générations*. Paris : Odile Jacob.
- Fibbi, Rosita ; Matthey, Marinette (2010). « La transmission intergénérationnelle des langues ». *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 5, 1-28.
- Ishizawa, Hiromi (2004). « Minority language use among grandchildren in multigenerational households ». *Sociological Perspectives*, 47(4), 465-483.
- Luo, Shiw ; Wiseman Richard (2002). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 307-324.
- Mahlstedt, Susanne (1996). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt am M. : Peter Lang.

Strasbourg, accueil plurilingue

La naissance de « Giving tree », crèche parentale bilingue et écologique

Gillian Gante

Inspirée de l'histoire d'un arbre qui donne tout pour faire grandir un petit garçon... « Giving Tree », ouvrira ses portes en automne 2013, dans le quartier de la Krutenau pour accueillir les enfants dans un monde plurilingue...

La naissance de notre fils Louis en 2004, comme pour beaucoup de nouveaux parents, nous a ouvert un monde nouveau. Plus particulièrement, dans son cas, son arrivée nous a ouvert au bilinguisme.

Je suis canadienne britannique et mon mari est français, et depuis mon arrivée en France nous parlions uniquement français. La présence de notre nouveau-né a profondément modifié notre quotidien, car tout à coup il y avait de l'anglais à la maison, du lever jusqu'au coucher.

La recherche d'un mode de garde : un défi !

Nous souhaitons que notre fils continue à entendre sa langue maternelle et qu'il

soit exposé à la culture anglophone aussi à l'extérieur du foyer. Certes, vivre en France était un choix conscient d'élever notre enfant dans la langue de Voltaire, mais il nous semblait que ce choix ne devait pas se faire au détriment du bilinguisme. Strasbourg, une ville européenne avec de multiples modes de garde, n'avait que peu de structures bilingues, et aucune en anglais pour les 0 à 4 ans. De ce fait, nous nous sommes embarqués dans l'expérience de la crèche parentale où ma présence

une demi-journée par semaine me permettait d'apprendre des chansons et des comptines en

anglais à mon fils et à tous ses petits camarades. Nous nous sommes retrouvés dans un lieu où d'autres parents bilingues français, allemands, turcs et polonais apportaient énormément de richesse à toute la structure.

Le choix de la langue encouragée a-t-il son importance ?

Que nous fussions en public ou en famille je continuais à lui parler en anglais. Le monde extérieur nous souriait, d'autant plus que l'anglais reste une langue très acceptée et parfois enviable. J'entendais souvent des personnes nous dire que c'était bien que je lui apprenne ma langue. En même temps, il me semblait qu'il n'y avait rien de plus normal. Par contre, j'ai observé que cet encouragement collectif d'ardemment parler



sa langue maternelle n'était pas ressentie par tous. Je m'étais demandée si ceux qui m'encourageaient avaient le même discours pour les parents qui parlent le mandarin, l'arabe ou l'albanais. Autrement dit, est-ce le bilinguisme en soi qui est encouragé ou le choix de la langue a-t-il son importance ?

Les études commençaient alors à montrer à quel point le fait de baigner un enfant dans un environnement multilingue dès la naissance lui est bénéfique. Les parents -quelle que soit leur origine- et les différentes langues qu'ils parlent avec leurs enfants, donnent une richesse incontestable à leur progéniture. En voyant mon fils grandir avec aisance et dans la curiosité de l'autre, j'étais convaincue qu'il fallait encourager tout parent à transmettre sa langue. Mais j'ai compris aussi que cet encouragement ne devait pas être réservé aux langues « européennes ».

La naissance de « Giving tree »

Le projet de créer une crèche parentale est venu en même temps que notre envie d'élargir notre famille. Avec un peu de recul, une expérience professionnelle du montage de projets européens, des années passées à la crèche parentale, et surtout grâce au soutien de mon mari, j'ai décidé de quitter mon emploi pour me consacrer à la construction d'une crèche parentale bilingue.

“L'idée d'origine était de créer une crèche qui ouvrirait l'enfant à un monde plurilingue, et non de créer un lieu d'apprentissage précoce anglais/français”

En 2009 j'ai accouché d'une petite fille, Filippa et du projet d'une crèche parentale bilingue, écologique et gérée par une association de familles. Le nom « Giving Tree », ou « l'arbre généreux » en français, est inspiré de l'histoire d'un arbre qui donne tout pour faire grandir un petit garçon. Dans cette structure à 20 places, les parents auront un rôle central car ce sont eux qui écriront et, encadrés par une équipe professionnelle, mettront en œuvre le projet d'établissement. Comme dans d'autres crèches parentales, les mères et les

pères passeront plusieurs heures par semaine au sein de la structure à participer aux activités et à la vie au quotidien.

Giving Tree va donc être une structure de la petite enfance, autant pour les parents que pour les enfants. Ceci permettra aussi aux familles, soit nouvellement arrivées à Strasbourg, soit déjà sur place, de s'intégrer dans un réseau de parents qui, partageant la même envie d'ouvrir leurs enfants vers d'autres langues et d'autres cultures, auront aussi une garde de qualité pour leurs enfants. Le choix de créer une crèche parentale permet également à toute famille, grâce au Prix de Service Unique et la politique de subvention de la ville de Strasbourg, quels que soient ses revenus, d'obtenir une place en collectivité.

Même si la crèche sera bilingue anglais/français, de par son équipe et ses activités, elle sera ouverte à toutes langues,

via le réseau des parents qui la composent. C'est-à-dire qu'elle accueillera des familles de toutes cultures et horizons socio-économiques. L'association a été créée en 2010 et après plusieurs mois de discussions avec les partenaires, elle a été inscrite dans le Contrat Jeunesse Enfant. Elle ouvrira ses portes dans le quartier de la Krutenau à l'automne 2013.

Gillian Gante, Présidente de l'association « Giving tree »

Photos : Gillian Gante



COLLOQUE

Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bilinguisme un atout ?

Montreuil, le 24 septembre 2012

Une journée d'étude pour tenter de répondre à : la langue maternelle peut-elle être une ressource pour l'apprentissage du français ? Quelles sont les conditions pour un bilinguisme heureux ? Quelles actions peuvent être mises en place ? Quels sont les résultats acquis ? Quelles perspectives ?

www.dunelanguaealautre.org

DVD

« L'histoire du langage (The tale of language) »

Boudry C., Van Der Mespel S., VBJK, 2009.

« Raconte-moi ta langue »

Feltin, Mariette, La Curieuse, 2008.

OUVRAGES

Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues

Abdelilah-Bauer, Barbara, La Découverte, 2006.

Comment les enfants apprennent à parler (de 0 à 2 ans)

Bruner, Jérôme, avec la coll. de Rita Watson, Retz, 2004.

L'enfant bilingue : Parler deux langues : une chance pour votre enfant

Deshays, Elizabeth, Laffont Robert, Coll. Réponses, 1989.

Éducation & pédagogies, vol. 8,**« La Famille et le bilinguisme »**

Sèvres, CIEP, 1990.

Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel

Feuillet, Jacqueline (coord.), CRINI (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité), 2008.

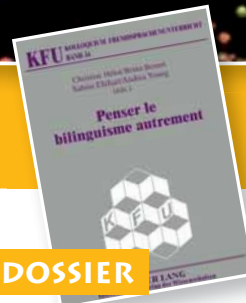
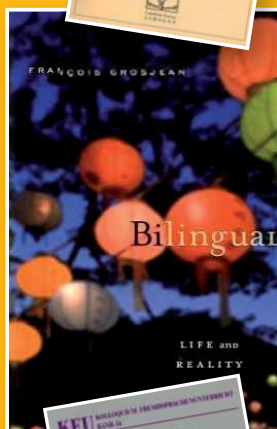
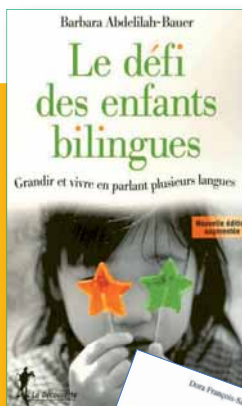
<http://acedle.org/spip.php?article898>

Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle

François-Salsano, Dora, L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, 2009.

Préscolarisation en Allemagne. Jeu et poids de l'héritage culturel

Geiger-Jaillet, Anemone (2010), in Rayna, Sylvie et Brougère, Gilles (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, INRP, 2010, pp. 76-112.

**Du langage.**

Volume I, Le langage en émergence, De la naissance à trois ans ; Acquisition du langage
Kail, Michèle, PUF, 2000.

Volume II, Le langage en développement, Au-delà de trois ans
Kail, Michèle, PUF.

Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)

Tabouret-Keller, Andrée, Lambert-Lucas, 2011.

Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues

Anderson, J., Hélot, C., Mc Pake, J. et Obied, V., 2010, *Études et Ressources* n° 5, L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Language Power and Pedagogy : Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters
Cummins J., Clevedon, 2000.

Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues

Dabene L., Hachette, 1994.

Enfances Plurilingues : Témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue

Dalgalian G., L'Harmattan, 2000.

Immersion, Bilinguisme et interaction en classe

Gajo L., LAL, Didier, 2001.

Bilinguisme et Biculturalisme : Théories et pratiques professionnelles

Grosjean F., Université de Neuchâtel, Suisse, 1992.

« Bilingual : Life and Reality »

Grosjean, F., Mass, Harvard University Press, Cambridge, 2010.

Penser le bilinguisme autrement

Hélot, C. et al., Peter Lang, Frankfurt, 2008.

Écart de langues, écart de cultures : À l'école de l'Autre

Hélot, C. et al., Peter Lang, Frankfurt, 2006.

Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école

Hélot, C., L'Harmattan, 2007.

Pour une éducation bilingue

Lietti, Anna, Bibliothèque Payot, 1994.

Les premiers pas. Étude comparée franco-allemande/ Bildung von Anfang an.

**Ein deutsch-französischer Vergleich
Wahl, Simone,** Dohrmann Verlag, Berlin,
2006.

« **Les enjeux de l'apprentissage de la langue
française** »

Diversité : ville, école, intégration, n° 151,
CNDP, 2007.

« **Raconte-moi ta langue** »

Revue Agenda Interculturelle, n° 277, CBAI,
Bruxelles, 2009.

**Questions sur le bilinguisme d'enfants de
migrants**

Calogirou, Claire, Diversité : ville, école, intégration,
n° 164, 2011, pp. 212-217, 2011.

Quand la langue défile

*Blanchard, Benoît, Le Run, Jean-Louis et
Tessarech, Sarah (dir.), Enfances & Psy*, n° 47,
2010.

**Enfants de l'immigration, une chance pour
l'école**

Moro, Marie Rose, Bayard, 2012.

**Nos enfants demain : pour une société
multiculturelle**

Moro, Marie Rose, Odile Jacob, 2010.

**Compétences linguistiques et sociocognitives
des enfants de migrants : turcs et Marocains en
Belgique**

Crutzen D., Manço A.A., IRFAM, Coll.
Compétences interculturelles, L'Harmattan, 2003.

Biculturalisme, bilinguisme et éducation

Fitouri, Chadly, Coll. Actualités pédagogiques et
psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-
Paris, 1983.

Les enfants bilingues : langues et familles

Deprez, C., Didier, 2008.

**Le développement harmonieux ou non
harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein
de la famille**

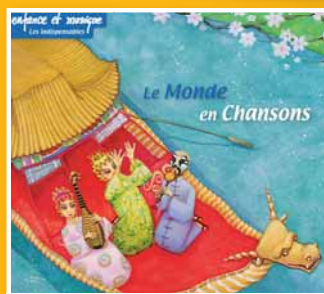
De Hoover, A., Langage et Société, 2, n° 116,
2006, pp. 29-49.

**Usage du langage et contexte culturel : le
langage de la mère adressé à l'enfant**

Rabain-Jamin, J., (1998), in Bernicot, J., Marcos,
H., Day, M., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin,
J., Babelot, G., *De l'usage des gestes et des mots
chez l'enfant*, 1998, Armand Colin, Paris.

SITES

• [www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/
LE_PlatformIntro_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_fr.asp) (Éducation plurilingue et
interculturelle du Conseil de l'Europe)



• www.irre-vda.org/nuovaire/gi_erre/index.cfm
(L'éducation bi-/plurilingue de l'ancien
Institut Régional de Recherche Éducative
(IRRE-VDA))

• www.adeb.asso.fr (Association pour le
Développement de l'Éducation Bilingue)

• www.cebip.com (La revue du (CIEBP) et de la
Éducation et Sociétés Plurilingues)

• www.enfantsbilingues.com (France)

• www.dunelanguéalautre.org (DULALA)

• [www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Plurilinguisme-
2-avril.pdf](http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Plurilinguisme-2-avril.pdf)

CD / OUVRAGES ENFANTS

• www.enfancemusique.com

Le monde en chansons (CD). De la Chine aux
Antilles, en passant par la Pologne, l'Espagne ou
le Maroc... tour du monde en chansons...

• www.didierjeunesse.com

Collection Comptines du monde (livre/CD) :

Comptines de miel et de pistache, Comptines,
Kurdistan, Arménie, Grèce, Turquie.

Comptines et berceuses de Babouchka, Russie,
comptines, Langues étrangères, Slave.

• www.L'Harmattan.fr

Collection Contes des quatre vents :
répertoires populaires d'Afrique noire, Amérique
centrale, Amérique du Nord, Amérique latine, Asie,
Europe, Maghreb : monde arabe/Moyen Orient,
Caraïbes, Océan indien, Océan pacifique... :

La vieille femme et le renard, français-turc, *Ali
Ekber Basaran, Appoline Harel*, 2005.

Yataï, conte du Brésil, français-portugais, 2006.

L'ours et le renard, français-roumain, *Eugène
Stanciu*, 2003.

L'oeuf d'or de la poulette Ryalba, français-russe,
Olga Boltovskaya, 2006.

Les oreilles de chèvre du tsar, français-serbe,
2007.

• www.L'Harmattan.fr

Collection Contes et légendes des mondes
Afrique noire, Mali :

Koundjere Koudoume le baobab magique.

Contes du Sénégal, *Penda Soumare*.

Arbre et l'enfant et autre conte trilingue ; La

femme sorcière et autre conte trilingue

(bilingue français-bamabara-soninké), *Penda
Soumare*.

• www.lirabelle.fr

Contes traditionnels édités en albums/CD. Un
répertoire original pour goûter aux conditions dans
lesquelles ils sont encore aujourd'hui transmis,
dans les cases, sur les places de villages, avec les
bruits de la vie alentour...

Témoignage

Un homme dans la petite enfance

Christian Lambert

*“ Le petit prince traversa le désert et ne rencontra qu'une fleur. Une fleur à trois pétales, une fleur de rien du tout...
- Bonjour dit le prince.
Bonjour dit la fleur.
- Où sont les hommes demanda poliment le petit prince ?...
- Les hommes ? Il en existe, je crois, six ou sept. Je les ai aperçus il y a des années. Mais on ne sait jamais où les trouver. Le vent les promène. Ils manquent de racines, ça les gêne beaucoup.
- Adieu fit le petit prince
- Adieu fit la fleur. ”¹*



Point d'homme en effet, ou si peu, enracinés dans ce monde merveilleux de la petite enfance peu plé encore et toujours par delà les décrets, les lois et les prestations de service uniques, de princesses lan-guides et laissé au pouvoir des fleurs...

Il était une foi

Enfants du baby boom, de mai 68, nous étions quelques uns en ces années 80 d'une France prérosissante à croire par delà les mots d'ordre et les féminismes ambiants que l'homme, sans tabou, ni majuscule pouvait s'accorder une place authentique auprès des jeunes enfants, et s'en faire un métier. 1973, dans les champs de choux plantés à la mode de chez nous par feu les jardinières d'enfants, naissait par décret 73-73 du ministère de la Santé Publique le diplôme d'état d'Éducateur de Jeunes Enfants, genre masculin, catégorie travail social. Sur ses ergots dressé tel un Armstrong décrochant la lune, avec cette part d'immatrité qui fait son charme, l'homme entrait de plain pied chez les petits enfants. Ni ogre

ni diable, sans faiblesse ni angélisme, sans priorité ni privilège, enfin légitime, tout devenait possible. Éducateur bien sûr, mâle, physique, redresseur de torts et de chemins déviants, l'image d'Épinal pouvait difficilement s'accorder avec l'innocence auréolant le concept de jeune enfant.

Des bébés et des hommes

Tous ces siècles de machisme et de matriarcat blindés ne s'effacent pas sur un coup de dés. À chacun son métier et les vaches seront mieux gardées. Pour les plus féroces ou les plus angoissées, c'est faire entrer le ver dans le fruit, et pour les plus débonnaies, guère convaincues du sens de cette présence masculine à leurs côtés, si ce n'est effet de monde, c'est argument de vente.

C'est ainsi que s'ouvrirent à moi, le genre en question, et pour bientôt un tiers de siècle, les portes dorées du monde féérique de la petite enfance. Et puis au fil des ans, des hauts et des débats de société, l'homme peu à peu s'y est installé. Si ce n'est en

nombre, nous dirons dans la qualité, on se console comme on peut ! 2 % d'Éducateurs de jeunes enfants au masculin dans la profession. Bien sûr, sur le même terrain de jeu, quelques apparitions sporadiques de puériculteurs, d'auxiliaires de puériculture, d'assistants maternels, et autres pauvres diables maintiennent l'illusion et assurent le spectacle... Et pourtant ! Dans la verdure de sa maison, Madame Dolto, qui savait si bien ce que parler veut dire nous ouvre une porte² : « C'est un problème. Ce serait tout différent si, au lieu d'éducatrices, on imposait des hommes à plein temps associés aux femmes pour s'occuper des enfants. Qu'on les appelle comme on voudra ! Ni psy, ni éducateurs, ni animateurs, mais pourquoi pas des tontis, puisque les maternantes sont des tatis ! » Si la formulation fait un peu datée, l'idée d'associer les hommes aux femmes auprès des enfants paraît alors tellement révolutionnaire. L'enfant, se construit par identification et différenciation. Blanc/ noir, grand/petit, garçon/fille : homme/femme, encore

faut-il pouvoir s'identifier pour accéder à la notion de différence. Perdu dans le désert, le petit prince est bien seul « Ne devons-nous pas répondre aux insuffisances d'une société qui, depuis la plus petite enfance, laisse ses jeunes garçons dans une carence d'identification masculine, non pas autoritaire, mais qui fasse autorité, les structurant dans un devenir-homme pacifié et pacifiant ? » Pour soutenir ses propos, Bernard This réclame à son tour « une parité sexuée pour exiger autant d'hommes que de femmes dans les lieux d'accueil et d'éducation de nos enfants »³.

Les quatre âges de la vie

Éducateur de jeunes enfants, un masculin très singulier. Passées les affres paranoïaques de la sélection et de ses entretiens, et convaincu d'être arrivé parce qu'élus, on se retrouve vite errant dans ce monde d'anges comme un chien dans un jeu de filles. Sur le fil ténu de la petite enfance, l'homme est un funambule condamné à mesurer son pas entre voûte céleste et fosse aux lionnes. Au début on n'ose pas. Tel Diogène marchant dans Athènes, lanterne à la main on cherche l'homme qui en nous sommeille et comme fleur au printemps ne demande qu'à éclore. Sur la pointe des petons, on se fait androgyne, voix flottante et sexe flouté. On abandonne au vestiaire gros mots, propos salaces et blagues de troisième mi-temps, on prend la résolution juré craché définitive de ne rencontrer dans l'exercice de ce noble métier que des mères mais jamais de femmes, on s'interdit tout frémissement hormonal, fût-il saisonnier, toute étincelle de lubricité, fût-elle microscopique. Nous voilà donc, au pays de Candy, mamaïsé, parfaitement inoffensif...

Au départ, c'est grand frère. Ni dange-reux, ni concurrentiel, on se retrouve ainsi habillé taille garçon pour des exploits historiques et quotidiens conformes à nos prédispositions naturelles. On se surprend à renvoyer des heures durant un ballon dégonflé à une bande surexcitée de Ribéry en babygros. On se retrouve le marteau à la main à fixer un poster poussiéreux de Petit Ours Brun sur un mur géant. « Pour nous ça faisait trop haut... On t'a préparé l'escabeau, tu n'oublieras pas de le ranger ». On se méprise d'assurer, corps défendant, le maintien de l'ordre républicain auprès

des hooligans de la boîte à Lego. On frissonne, les doigts gourds et la goutte au nez, aux derniers rayons d'un soleil de décembre dans une cour glacée où il faut bien les sortir un peu, sinon ils seraient infernaux. En toute innocence, on donne matière à identification !

À trop négliger son reflet dans le miroir, on ne voit pas Lacan qui passe. Et pourtant un beau jour ou peut-être une nuit, le fringant grand frère cède sa place au père. « La place des pères se révèle pour nous indispensable, dit encore Bernard This en parlant de La Maison Verte³. Elle nous permet de ne pas réduire les

structures d'accueil des tout-petits à des univers strictement féminins, voire à des royaumes gouvernés par des déesses-mères dont les paroles, les gestes, les désirs constitueraient les seules références pour nos enfants ». Plus mature, plus réfléchi, riche de ce vécu qu'on ne se trouve pas dans les livres, il est temps pour lui d'assumer des responsabilités, et pour elles donc de s'en débarrasser. Il sera Directeur, lui poussent alors au dos de l'agrément PMI des ailes de géant, et à l'âme une cravate flottant sur ses illusions adolescentes, le voilà parti en croisade : sauver la veuve et l'orphelin, défilé contre les consignes à bébés, défendre l'expression artistique et la prestation de service, la parentalité et le taux d'encadrement, la qualification du personnel et le maintien d'un bac avec du vrai sable. Il est sur tous les fronts, dans

toutes les commissions, la grande et la petite, chasse la subvention et les idées noires, contracte hypertension et lombalgies, et ne peut s'empêcher de faire son intéressant dans les journées

d'étude ou les magazines spécialisés... Et puis, insidieusement ou peut-être parce qu'on ne veut pas trop y croire, dans la pyramide galopante des âges, l'horizon du troisième se fait de plus en plus dégagé : le regard acéré peu à peu s'adoucit et s'apaise, les angles aigus délicatement s'arrondissent, le volcan intérieur se fait lampe de chevet, les co-

lères se raréfient et, les stagiaires de plus en plus jeunes s'entêtent à un vouvoiement. Les yeux posés sur l'enfance se voilent de tendresse. « Moi j'admire ébloui la grandeur des petits » ainsi parlait Victor Hugo dans son Art d'être Grand Père. Car tous les paléontologues vous le

diront : chez l'homo sapiens sapiens, l'acquisition de la sagesse est directement proportionnelle à la baisse du taux de testostérone...

Alors pour conclure, pourquoi pas imaginer sur une planète professionnelle parfaitement éthérée un quatrième âge doré, où hommes et femmes main dans la main partageraient chacun de sa place et à parts égales cette fonction sans équivalent d'accompagner le jeune enfant sur sa route vers demain. Rien n'interdit de rêver, c'est là l'apanage des poètes et des enfants...

“ Flash back. Entre la couche et le fromage, le coin dînette et le dortoir, dans cet entre-deux stratégique et inégalable où s'exprime sans totem ni tabou l'âme profonde d'une vie d'équipe. Propos de biberonnerie : « Tu sais pas la dernière, Marie-Jo (on est en 1980). Demain, on a une stagiaire qui arrive, éducatrice de jeunes enfants, dans la section des grands. Et la meilleure, j'y crois pas, tu vas te marrer, c'est un garçon. Tu vois le genre !!! ”



Christian Lambert, Éducateur de jeunes enfants, Directeur du multi-accueil associatif « Jardin de l'Eau Vive » à Bordeaux, Formateur à l'IRTS Aquitaine et à l'IMS (auxiliaires de puériculture), membre de l'AR-DESPE (Association des directeurs d'établissement petite enfance), Membre jurys professionnels (VAE, DE EJE)

Photo : Christian Lambert

Notes

- 1 Antoine de Saint Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, 2000.
- 2 Françoise Dolto, *La Cause des Enfants*, Robert LAFFOND, 1985.
- 3 Bernard This, *La Maison Verte*, Belin, 2007.

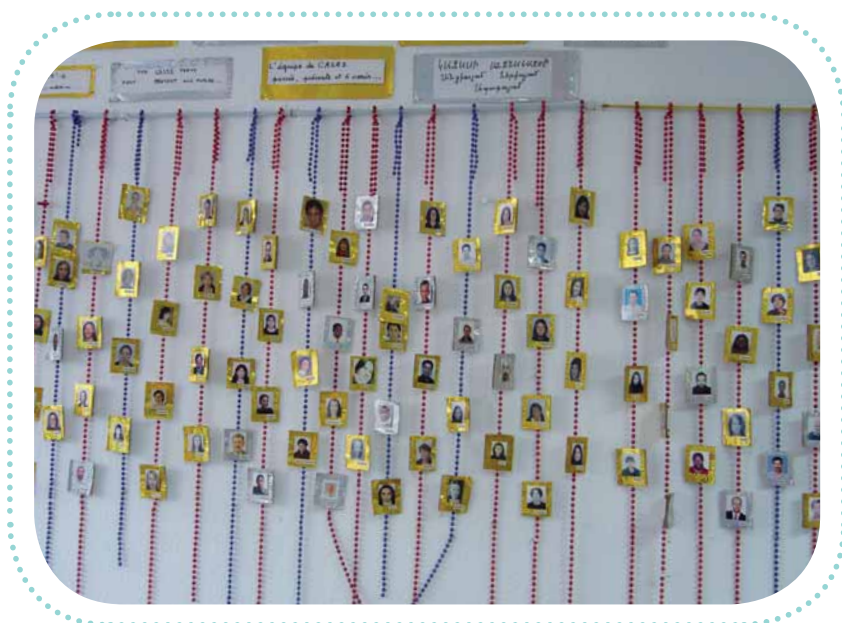
Des vies d'enfants dans la tourmente

Marie-Christine Burger et Michèle Lewonczuk

Aujourd'hui à Strasbourg, existe un Collectif d'Accueil des Solliciteurs d'Asile : CASAS, dont la mission essentielle est d'assurer l'accompagnement administratif et juridique des demandeurs d'asile non pris en charge en CADA¹.

A deux pas de la cathédrale... Ces enfants sont là, à Strasbourg, loin de leur pays ; ils accompagnent leurs parents qui viennent chez nous demander une protection. Pour ces parents, ils restent le bien le plus précieux.

Dehors, devant la porte de la maison jaune qui abrite les locaux de l'association CASAS au 13 quai St Nicolas, souvent des familles font les cent pas. Des enfants sont là, dans le couloir du RDC, mêlés aux adultes ; dans la salle qui sert pour les permanences et pour les cours de français, certains dessinent, assis aux tables. On aperçoit des amoncellements de sacs et de vêtements, confiés par les familles qui souvent ne savent pas où elles vont passer la nuit suivante. Au premier étage, dans la salle d'attente régulièrement bondée, des petits dorment ou escaladent les genoux ; d'autres sont accueillis dans « le coin enfants » très étroit, aménagé par des membres de l'association, à côté de la photocopieuse et de la machine à café. C'est là que nous recevons Simone Fluhr, qui travaille pour CASAS depuis 10 ans, et Manon Milesi, étudiante en 3^e année à l'EDIAC (École d'Éducateurs de Jeunes Enfants), qui vient de faire un stage de 10 semaines ici. Ses représentations de l'enfance, comme un temps protégé où l'on raconte des histoires le soir, ont été fortement bousculées. « Les



enfants sont passés à la trappe. » dit-elle. Dans l'urgence, comment trouver le temps de leur parler vraiment ?

Les parents dans l'urgence de la survie

Les parents, porteurs d'histoires terribles, parfois des femmes seules dont le mari a disparu ou a été assassiné, arrivent tout juste, venus des anciens territoires de l'Union Soviétique, de Tchétchénie, d'Afghanistan, du Sri Lanka ou d'Afrique noire.

CASAS est leur premier recours. Rien n'est assuré : où vont-ils dormir ? Où vont-ils manger ? Les membres de CASAS sont là pour les recevoir, pour les aider à constituer le dossier qu'ils

enverront à l'OFPPA², et surtout pour les aider à rédiger, malgré les pleurs et la peur qui les empêchent de parler, le récit de ce qu'ils ont subi et qui les a forcés à fuir ; ce récit, pièce essentielle du dossier. CASAS est là pour les écouter, les aider à rédiger et traduire et respecter les délais extrêmement courts et impitoyables.

Trop sages...

Il n'y a pas de temps, il n'y a pas non plus d'espace pour les enfants. Ils sont là, « trop sages », suivent leurs parents dans les administrations, font la queue parfois dès l'aube. Certains, par peur panique d'une séparation, ne supportent pas de s'éloigner un peu pour

jouer et ils sont plongés dans le récit des faits qui les ont fracassés. Combien de fois dans une même journée faudra-t-il téléphoner au 115 pour bénéficier de l'accueil d'urgence en chambre d'hôtel ? Combien de fois devront-ils déménager avant de bénéficier de l'accueil en CADA et de retrouver une vie plus stable ? Les places manquent, les bénéficiaires contraints par des procédures interminables ne bougent pas rapidement.

Des temps de respiration pour les enfants...

Une première stabilité et de nouveaux repères sont apportés à ces enfants grâce à l'obligation scolaire. À partir de 3 ans, ils vont fréquenter l'école. Grâce au soutien actif du « Réseau Éducation Sans Frontières » et de la Ville de Strasbourg ils sont admis dans les cantines scolaires. Ils apprennent à parler français, très rapidement, bien plus vite que leurs parents qui ne bénéficient que de quelques heures de cours par semaine et sont trop préoccupés. Assurant le rôle d'interprètes, soucieux des horaires et des contraintes du quotidien, confrontés à des parents qui n'ont pas pu, à cause de leur histoire, leur assurer la sécurité dont ils ont besoin, ils n'ont plus leur place d'enfants. Ceci provoque un déséquilibre dans le groupe familial, nous explique Simone Fluhr.

Mais qu'en est-il des tout-petits ?

Parmi les structures Petite Enfance de la ville de Strasbourg, le P'tit Home à l'Étage, une micro-crèche de 9 places,



située tout près de CASAS, accueille parmi d'autres, les enfants de familles en grande précarité. Les jeunes éducatrices stagiaires à CASAS servent d'intermédiaires et accompagnent les familles. Les parents qui ont si fortement besoin du lien vital à l'enfant, sont reçus dans la structure et peuvent y rester le temps qu'il faudra pour que la séparation se fasse sans drame. On goûte ensemble, on essaie de parler. Les enfants retrouvent là un lieu d'enfance.

Retrouver sa place de parents...

Ils le retrouvent aussi à la Maisonnée ou à la Maison de l'Enfance, lieux d'accueil parents-enfants (LAEP). Les stagiaires accompagnent la famille, assistée aussi par les interprètes de l'association

« Paroles sans frontières », qui a pour objectif de promouvoir une « approche interculturelle » dans le domaine de la psychiatrie, de la psychothérapie et de la psychanalyse et possède une bonne expérience du terrain. Un temps est pris hors des heures d'ouverture, pour expliquer les règles spécifiques de ces lieux : gratuité, présence des parents avec les enfants, chaussures laissées à la porte... puis les éducatrices s'effacent et les parents retrouvent leur autonomie et leur place de parents : « On se sent parents, on ne se sent plus demandeurs d'asile ». Les enfants confinés dans des chambres d'hôtels, montrent leur plaisir à explorer de « grands espaces ». Les parents s'accordent le droit et le plaisir de jouer avec eux. L'information passe d'une famille à l'autre, des liens de solidarité se créent. Les familles reviennent, même si elles ont la peur au ventre, car elles craignent d'être arrêtées au cours de leurs déplacements. Des arrestations ont eu lieu tout près de CASAS et pour que la famille soit incomplète et ne puisse être expulsée, les parents préfèrent se séparer temporairement d'un enfant en le confiant à une autre famille.

Des aides et des idées

Cependant les stagiaires viennent et repartent, alors que les familles ont besoin d'un référent stable pour réussir à parler de leurs problèmes de parents, de leurs doutes, de leur peur de ne pas être de bons parents... Dans tout l'énorme travail des dossiers, il n'y a pas de place pour cela. Sensible à



Témoignage

cette difficulté, Pascale Adam, la directrice de CASAS, a entrepris de créer une équipe de bénévoles, stable, qui se consacre uniquement à l'accueil et à l'accompagnement des familles. Tous les mercredis matins, la salle du RDC sera réservée dorénavant aux familles, parents et enfants, accueillis par cette nouvelle équipe autour d'un petit déjeuner : temps de parole, d'échange, de rencontre... Tout est à inventer ! La première, mercredi 2 mai !

Une équipe soudée, mais qui manque de moyens

Lorsque tout manque, il faut imaginer, créer des liens, dynamiser un réseau... Mais tout manque. Depuis janvier 2012, CASAS n'a touché aucune subvention de l'État qui était jusqu'à présent son principal financeur et persiste grâce aux dons de particuliers et de quelques associations, grâce au soutien de la ville de Strasbourg. Mais ceci est très fragile. Toute aide est bienvenue : argent, petits jouets faciles à transporter et silencieux, bénévolat...

Malgré tout l'équipe est solide, elle veut que ce lieu soit un repère, un lieu où les gens se sentent bien, où ils reviennent lorsque leur situation est stabilisée... « D'anciens demandeurs continuent à venir nous aider pour les traductions ». Ils persistent et tiennent grâce aux relations de solidarité de toute l'équipe, salariés, stagiaires, bénévoles et grâce à la force de vie des personnes aidées.

Même lorsqu'on ne peut plus rien faire et que les familles repartent dans la nuit, il reste cette présence et les paroles échangées.

Propos recueillis par Marie-Christine Burger et Michèle Lewonczuk, membres du Furet

Photos : Serge Lewonczuk

Pour en savoir plus sur CASAS, pour leur venir en aide, consulter le site : www.casas.fr ; Le livre de Simone Fluhr : « *Mon pays n'est pas sûr* » et le DVD de Daniel Coche et Simone Fluhr : « *Les éclaireurs* », tous deux disponibles à CASAS.

Notes

1 CADA : Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile, structure d'hébergement présente dans tout le territoire.

2 OFPRA : Office Français de Protection des Réfugiés et demandeurs d'Asile, administration unique chargée de l'application des textes français et des conventions européennes et internationales relatifs à la reconnaissance de la qualité de réfugié, d'apatride et à l'admission à la protection subsidiaire.

Sa maman reste près d'elle, l'accompagne partout. Je m'approche de la maman pour la rassurer et lui dire de s'asseoir avec moi boire un jus de fruit et ainsi laisser Elene jouer avec les autres enfants. La maman est assise, mais ne quitte pas sa fille des yeux. Au fur et à mesure, nous pouvons découvrir une petite Elene très souriante, qui joue avec les autres enfants, qui découvre la pièce et s'intéresse à tout ce qui s'y passe. Elle joue à la poupée jusqu'au moment où elle entend un petit garçon qui rigole en montant sur un trotteur, elle le regarde et, à ce moment là, laisse la poupée pour aller, elle aussi, sur cet engin qui roule. Tout l'intéresse et j'ai l'impression qu'elle profite de chaque moment. Sa maman vient me voir, en me disant qu'elles doivent partir car elle n'a pas pris de couche pour changer Elene. Une maman qui fréquente le LAEP l'a entendue et lui dit qu'elle a des couches pour la dépanner. À ce moment là, elle regarde Elene en train de jouer avec des petites voitures, me regarde, puis regarde la maman en acceptant sa couche. C'est à ce moment là, que je comprends qu'elle est prête à rester seule avec ses filles, qu'il faut que je m'efface pour les laisser vivre ce moment ensemble. Quand je suis partie, elles y étaient encore et jouaient ensemble avec des poupées.

Accompagner ces familles dans les LAEP, c'est permettre à la fois aux enfants d'être enfants, mais également aux parents de n'être plus que parents et non demandeurs d'asile. Ils sont dans ces lieux, comme d'autres parents et d'autres enfants pour partager du bon temps ensemble, et aussi faire des rencontres. Tout le monde est égal, il n'y a aucune différence. Notre présence les rassure au départ car ils nous connaissent, mais il faut savoir les laisser seuls au bon moment sans qu'ils ressentent cela comme un abandon. C'est les soutenir dans leur fonction parentale.

Durant ma formation d'éducatrice de jeunes enfants, j'ai pu effectuer de nombreux stages très intéressants, cependant intervenir à CASAS, auprès de ces familles, m'a vraiment permis d'évoluer dans ma pratique. J'étais face à des réalités que je ne connaissais pas.

Ces familles sont en grande précarité, leurs premiers objectifs sont de survivre et de subvenir aux besoins primaires de leurs familles. Ils en oublient de jouer, de communiquer, et de laisser leurs enfants «être» enfant. Nous sommes près d'eux pour valoriser les compétences de ces parents souvent en grande souffrance.

Je suis vraiment impressionnée par le courage de certaines femmes qui sont seules avec leurs enfants et qui restent toujours souriantes devant eux. Elles ne veulent pas leur montrer leur tristesse, même si les enfants la ressentent, elles les protègent.

Aujourd'hui mon stage est fini, mais je suis devenue bénévole... J'ai encore beaucoup de choses à partager avec eux, mais également beaucoup à apprendre d'eux.

Manon Milesi

Comment former à une éducation non sexiste ?

Bénédicte Fiquet

Bénédicte Fiquet, chargée de mission « genre », de l'association *Adéquations*, qui propose des formations : « L'initiation à la littérature de jeunesse comme outil d'analyse des stéréotypes sexistes ».

Pourriez-vous nous présenter votre structure ?

Adéquations est une association dont le but est de favoriser une meilleure prise en compte globale des différents composants du développement humain durable : social et droits humains, environnement, économie, diversité culturelle, démocratie et participation citoyenne. Nous intervenons aux niveaux régional, national et international par des activités de sensibilisation, de formation, de plaidoyer, et des missions d'expertise, d'appui de projets auprès des pouvoirs publics, des collectivités et des associations. L'égalité des femmes et des hommes en vue d'un développement humain durable, constitue un axe transversal de nos interventions, y compris dans le cadre de projets.

À qui revient l'initiative d'intervention auprès des professionnel·les de la petite enfance ?

Filles et garçons, doivent bénéficier d'une éducation non sexiste dès le plus jeune âge, et pour ce faire, il faut former les adultes qui les accompagnent. Au sein de l'éducation nationale, l'essentiel des outils existants pour lutter contre les stéréotypes sexistes s'adressent aux pré-adolescent·es et adolescent·es dans la perspective de prévenir les violences sexistes et de favoriser la diversification des orientations professionnelles des filles. Le rapport inégalitaire entre les sexes, intériorisé dès le

plus jeune âge, perdure avec force. En n'intervenant qu'à partir du collège, on joue les pompiers.

Quels sont les objectifs et modalités d'intervention ?

Il nous a semblé pertinent de former les professionnel·les de la petite enfance à l'approche de genre et à l'éducation non sexiste, sans les interpeller frontalement sur leurs propres pratiques, car ces problématiques ébranlent bien souvent sur le plan personnel. La littérature de jeunesse est un outil idéal. D'abord pour analyser les stéréotypes sexistes et leurs effets sur le développement des enfants, tant le gros de la littérature de jeunesse reste franchement sexiste. Mais aussi pour illustrer les alternatives à travers une sélection d'albums qui, au contraire, encourage les enfants à exprimer leurs envies et talents. Encourager les enfants à développer tout leur potentiel est le but de l'éducation. C'est ce à quoi engage la Convention internationale des droits de l'enfant. Notre objectif est d'aiguiser le regard des professionnel·les, de manière à ce qu'ils repèrent par quels mécanismes insidieux les enfants sont assignés à un « sexe social », un genre. Convaincus par notre démarche, le Conseil Régional d'Ile de France, La Délégation Régionale aux Droits des Femmes et dans le cadre d'une action pilote adressée à un public décroisé - professionnel·es de la petite enfance, conseillères pédagogiques, animatrices, chargées de prévention, professionnel·es du livre – et qui a permis à une centaine de personnes réunies en petits groupes de participer à notre formation. Nous sommes maintenant en 2^e

phase du projet qui consiste à impulser, la mutualisation des actions mises en œuvre dans les structures (projets avec les enfants, sensibilisation de l'équipe pédagogique et des parents...).

Avez-vous prévu des suites ?

À partir de la capitalisation de ces expériences et des travaux déjà menés par *Adéquations*, nous élaborons une boîte à outils éducative contenant une vingtaine d'albums jeunesse et des fiches d'activités à mettre en œuvre auprès d'enfants de crèches, écoles maternelles et élémentaires dans une perspective d'éducation non sexiste. En 2011, *Adéquations* avait animé un forum de littérature de jeunesse non sexiste à Paris, à la Mairie du 18^e, contexte dans lequel nous avons créé une exposition qui tourne aujourd'hui à la demande (de collectivités, associations, bibliothèques etc.) et un livret-bibliographie téléchargeable sur notre site, conçu en partenariat avec des bibliothécaires parisiennes. Nous continuons bien sûr de proposer nos formations, celle sur la littérature de jeunesse, mais aussi celles ciblant des publics et leurs réalités spécifiques : professionnel·les de la petite enfance, animateur·trices, infirmier·es scolaires...

Bénédicte Fiquet, Chargée de mission genre de l'association *Adéquations*

Les formations d'*Adéquations* en direction des professionnel·les de l'éducation :

<http://www.adequations.org/spip.php?article1275>

Un centre de ressources en ligne :

<http://www.adequations.org/spip.php?rubrique314>

Le livret -bibliographie répertoriant une centaine de livres non sexistes :

<http://www.adequations.org/spip.php?article1584>

La création de l'exposition *Des albums de jeunesse pour construire l'égalité* :

<http://www.adequations.org/spip.php?article1381>





« Les savoirs d'à côté »

L'intervention de Jacques Kühni

Monique Mislin

Ce titre m'interpelle lorsque je lis la Revue [Petite] Enfance à laquelle je suis abonnée. En effet, chaque professionnel/le « travaille avec la culture héritée et avec celle qu'il/elle construit en pensant, lisant, écrivant, dansant, allant au cinéma... comment ces cultures fondent-elles nos gestes éducatifs ? »

Je voudrais partager quelques notes prises lors de l'intervention de Jacques Kühni, rédacteur de cette petite revue suisse, venu nous parler de ces « Savoirs d'à côté » lors des Universités d'Automne de la FNEJE en 2011. Il nous rappelle que dans tout travail, il y a une part de savoir non enseigné à l'œuvre. Pour faire « cette belle ouvrage » reconnue par les gens du métier, s'additionnent toute la technique du professionnel issue des enseignements, de l'expérience mais aussi de petites choses saisies au quotidien qui transforment l'hostilité/difficulté en opportunité/jeu/plaisir... ; des savoirs étrangers, saisis au moment opportun (temps du Kairos, en grec) pour accomplir la tâche éducative (temps du Scholè). Des savoirs élaborés dans nos parcours de vie, qui participent à l'investissement subjectif au travail. Quand il s'agit de parler de ce travail bien fait, (cf le jugement de beauté et d'utilité), les professionnels mettent en avant l'aspect éducatif et le plaisir partagé, oubliant souvent ces autres savoirs ; Jacques Kühni parle du réflexe d'amenuisement de soi et de la complexité de la tâche faite. Et pourtant, dans l'analyse du travail, la mobilisation d'une intelligence rusée (la mètis) : 'le truc' pour simplifier la tâche, calmer les enfants... est présente clandestine, puis discrète, pour passer à un usage normal devant l'adhésion des pairs. Ces marges de manœuvre sont essentielles à la santé mentale des professionnels. Il est important de réfléchir à l'action, avant et après, mais aussi pendant l'action pour envisager le réajustement rapide. Les savoirs d'à côté sont également mobilisés pour se saisir de l'extraordinaire d'une situation et l'inscrire dans le quotidien, ce qui permet de travailler avec plaisir. Les institutions qui sollicitent l'inventivité créative sont les organisations apprenantes, reconnaissant les savoirs divers de chacun. Tout un chacun va mettre en œuvre des savoirs d'à côté sans forcément en avoir conscience, car les savoirs théorique et expérientiel ne suffisent plus à certains moments, ou parce que nous souhaitons donner un nouveau souffle à nos quotidiens.

Vous découvrirez dans l'exposé ci-après comment le vécu d'un voyage au Cambodge va transformer une pratique professionnelle, comment une expérience de vie peut nourrir et soutenir une réflexion pédagogique, donner plus de sens à l'action professionnelle.

Monique Mislin, Vice Présidente de la FNEJE



Une invitation au voyage...

Marie Geneviève Lepage

À peine débarquée à Phnom Penh, je découvre ce pays, ravagé de 1975 à 1978 par le régime Khmers rouges qui l'avait transformé en un immense camp de travail, cherchant à vider la population de toute parcelle d'humanité et de tous ses repères culturels. Dans les rues, je suis traversée par une foulditude d'images, de sensa-

tions, d'odeurs : un pays dévasté, des immeubles en ruines, des pistes défoncées, une pauvreté criante, mais en silence, une population extrêmement chaleureuse, souriante, digne ; la nourriture exquise, les marchés étouffants si colorés, des épices aux fragrances subtiles, la saleté, la misère... Ces 40 dernières années ont totalement boule-

versé l'éducation des enfants autrefois assurée par la famille élargie où chacun jouait un rôle dans la transmission d'un patrimoine culturel, de valeurs morales, de règles sociales. Les enfants qui vivent dans la rue sont nombreux : leurs parents sont morts, trop démunis pour les garder, ou partis trouver du travail ailleurs... Mao, 12 ans, m'explique : « Mon

père est mort, ma mère s'est remariée avec un homme qui a perdu une jambe en sautant sur une mine ; il a perdu son travail et passe son temps à boire et à nous frapper. Un jour, je devais garder ma petite sœur qui dormait dans un hamac ; elle est tombée et il m'a pendu par les pieds à un arbre et m'a frappé ; ma mère est venue me détacher et m'a dit de partir ; j'ai pris le train et je suis venu à Phnom Penh (le premier wagon du train est gratuit car c'est celui qui saute s'il y a une mine sur la voie ferrée...) et c'est comme ça que je me suis retrouvé dans la rue ». Les enfants dorment alors sur des bancs ou à même le trottoir, meurtris par les intempéries, le dénuement, les maladies, les accidents et l'indifférence... À cela s'ajoutent la violence, les sévices sexuels, la loi du plus fort qui les expose aux influences les plus nuisibles. Sans famille, sans culture, ils sont le plus souvent dépourvus d'identité. Il est très difficile d'aider ces enfants privés de la mémoire des générations qui les ont précédés, à retrouver leur équilibre.

L'Art pour survivre

Une ONG cambodgienne a eu l'idée de les initier aux arts traditionnels afin de les ré-ancrer dans leur culture, ainsi, « Le théâtre d'ombres » leur raconte les légendes du Ramayana. Apprendre la musique et la danse permet à ces enfants redécouvrir leur patrimoine culturel et de développer leur sens créatif et artistique, source d'épanouissement. En mettant à leur disposition un outil d'expression populaire, il s'agit de les aider à vivre aujourd'hui et à prendre leur destin en main. En voyant tous ces gens, petits et grands, jeunes et vieux, se tordre de rire devant un spectacle d'ombres, alors que je n'en comprenais pas un mot mais que j'en appréciais la beauté et la musicalité : la culture en tant que médiateur prend tout son sens. L'environnement culturel est constitutif de la personnalité, mais là, au Cambodge, c'est une question de survie...

Et moi, EJE, quelle place je donne, à l'éveil culturel et artistique ?

À la pouponnière où les enfants sont privés de leur milieu familial, que transmettons-nous ? Comment les accompagnons-nous dans le développement de leurs capacités à ressentir, à s'exprimer, à apprendre, à être acteurs de leur vie ? Nous avons travaillé sur



les comptines, ce langage universel, cette matière poétique qui fait surgir des images. Parties intégrantes de nos traditions orales, elles permettent la transmission de la

culture aux petits enfants. Outil essentiel dans la valise de l'EJE, mais depuis mon retour du Cambodge, leur influence, leur nécessité prend une autre dimension plus intense, plus profonde, vitale. En dehors des temps de chants, nous avons réalisé une exposition sur les comptines, créé des tableaux, imaginé des mises en scène pour les partager avec les parents et les enfants. La comptine est pour l'enfant une source infinie de découvertes et d'exploration de son corps ; « la petite bête qui monte... » propose à l'enfant d'anticiper le moment fatidique et de mener le jeu. Cette comptine, les petits cambodgiens me l'ont chantée, c'était beau, surprenant : c'est la culture universelle ! Même chemin de la découverte du corps tellement vitale pour ces enfants meurtris... En les voyant fouiller les ordures pour trouver de quoi survivre, je suis submergée d'impuissance et d'injustice. C'est mon monde d'EJE qui s'écroule alors que je me laisse envahir par les odeurs, les mouches et la tristesse. L'éveil sensoriel, cher aux EJE, prend à cet instant dans mon esprit une nouvelle dimension, une ouverture au monde inouï. J'éprouve une nouvelle disponibilité, une implication plus profonde dans tout ce que je vis, je propose, je reçois... Pour aider les

“Dans ce monde inconnu, dans ces nouvelles sensations qu'il me faut accepter, je prends conscience qu'être vivant c'est accueillir toutes les sensations, toutes les émotions, les identifier, les partager, les accepter, les trier...”

enfants cambodgiens en situation difficile, Caroline, une psychomotricienne intervient à Komar Rikreay, ONG dont l'objectif est de les accueillir et de les aider à retrouver un équilibre, une

unité psychocorporelle et à apaiser leurs angoisses en intervenant à la fois sur les fonctions motrices, affectives et mentales. En France, au jardin d'enfants de la pouponnière, l'arrivée d'enfants aux corps blessés, malnutris, me pousse à réfléchir plus loin sur la dynamique corporelle, sur l'aventure motrice comme facteur de reconstruction. Nous nous inspirons des travaux de B. Aucouturier et d'E. Pikler, du jeu libre défini par Steiner, pour mettre en place une prise en charge basée sur la libre circulation. L'important étant pour les enfants de vivre toutes les aventures motrices qui vont les aider à affiner leur schéma corporel, leurs repères dans l'espace et dans le temps, à exister dans leur corps : « lieu de leur présence au monde » (René Barbier).

Depuis le Cambodge, je suis plus impliquée, je porte un regard plus attentif, plus appuyé, plus sensible ; mon esprit est plus ouvert, je suis plus disponible, plus à même d'accueillir l'instant ; ma réflexion est un peu plus aiguisée sur le sens de ce que je vis et j'ai plus de distance aussi dans toutes les situations auxquelles je suis confrontée.

Marie Geneviève Lepage, EJE en pouponnière

Photos : Marie Geneviève Lepage

Paris, aéroport Charles De Gaulle

L'« Escale de Chennevières », les enjeux d'un accueil atypique

Catherine Debrabandère et Claudie Cheboldaëff

Depuis 2005, cette crèche particulière accueille les enfants du personnel de l'aéroport Charles De Gaulle (Air France, Europe Handling, Police, Douane, Traffic Air Service...) et des communes de Chennevières les Louvres et d'Epiais...

L'association « les P'tits avions » a fait le choix d'un accueil de qualité des tout-petits en prenant en compte les besoins très particuliers en matière de garde d'enfants des parents et en leur permettant de concilier vie familiale et vie professionnelle. En développant un accueil réfléchi de ces jeunes enfants qui arrivent le matin dès 4h30, ou dans l'après midi, en semaine ou bien le week-end.

Présentation de la structure

La crèche « Escale de Chennevières », a été créée en juillet 2005 par l'association « les P'tits avions », sous l'impulsion de Madame Françoise Hainaux-Pineau. C'est la première crèche inter entreprises de France, et la 1^{ère} aussi à répondre aux besoins spécifiques de garde de jeunes enfants des personnels travaillant en horaires décalés sur la zone aéroportuaire de Roissy CDG. 160 enfants sont inscrits et fréquentent « l'Escale » suivant les besoins de leurs parents. Un seul impératif : pas plus de 60 enfants présents à toute heure de la journée. L'équipe de direction (directrice générale, directrice pédagogique et directrice adjointe) encadre et soutient les 35 professionnelles de l'équipe tandis que les 5 responsables de section partiellement détachées, mais connaissant bien les enfants, les accompagnent quotidiennement. Dans cette crèche, chaque enfant est accueilli avec bienveillance et jamais

mis en échec mais au contraire soutenu parce qu'il doit perpétuellement s'adapter. Dans tous les groupes, l'activité libre et autonome est favorisée par la mise à disposition d'objets correspondant au niveau de développement et par l'observation attentive de leur utilisation. La stimulation directe qui caractérise les activités dirigées par l'adulte est remplacée ici par une stimulation indirecte induite par un environnement riche et diversifié. Enfin, « l'Escale » est ouverte de 4h30 à 22h30, 365 jours par an et offre aux parents différents contrats de 80h à 220h mensuelles répondant ainsi non seulement aux besoins spécifiques de la profession mais aussi à leurs besoins réels. Cette souplesse de fonctionnement respecte les « différences familiales » : monoparentale, recomposée, ou encore familles isolées géographiquement.

Pourquoi des repères à la crèche « Escale » ?

Dans cette prise en charge discontinue, des repères sont nécessaires pour préserver le bien être des enfants. L'équipe toute entière travaille à offrir à chacun un cadre suffisamment bon pour lui permettre de garder la sécurité de base acquise dans sa famille. Ce cadre sécurisant lui permettra également de trouver à la crèche des repères, d'y être en confiance et de s'y développer harmonieusement. Pour que le bébé accepte la séparation, il faut que la mère soit prête à le confier

à d'autres adultes et qu'elle ait, elle aussi, ses repères dans cette organisation. C'est ce qui est travaillé lors d'une adaptation particulière en 6 étapes et un repère de personne original.

L'adaptation : 6 étapes

- **Rencontre de la famille** avec la responsable administrative qui explique le règlement et le fonctionnement de la crèche. Elle est à l'écoute des demandes spécifiques et s'assure qu'elles sont compatibles avec la vie en collectivité.
- **Rencontre avec la Directrice.** La parole partagée entre les parents et la directrice en présence de l'enfant les conforte dans leur place de premier éducateur de celui-ci ; ils sont les seuls à bien connaître son développement et ses besoins.
- **Rencontres avec la responsable de section** qui est disponible pour accueillir l'enfant et ses parents. Les parents transmettent à la professionnelle les habitudes de l'enfant et ses « petits signes » de bien être et de mal être. (Comment il montre qu'il a sommeil, qu'il a faim...). La responsable donne toutes les indications nécessaires pour que les parents puissent anticiper et comprendre la vie de leur enfant dans la collectivité. Pendant cette rencontre, l'enfant découvre et explore le nouvel environnement qui lui est proposé, amorçant ainsi une « séparation en présence ».

• Rencontres progressives de la professionnelle que l'enfant retrouvera lors de son premier jour de crèche.

Un repère de personne original

Toute collectivité génère de l'inquiétude chez le très jeune enfant qui vit un état de dépendance malgré certaines capacités autonomes. Il doit savoir qui, parmi les adultes présents, va le prendre en charge.

L'enfant qui fréquente la crèche « Escalca » peut trouver dans cette structure atypique un suivi réconfortant grâce au lien quotidien à une même personne (Relation particulière individualisée). Chaque enfant est accueilli de la même manière et avec les mêmes mots par la professionnelle qui devient sa « personne de référence de jour ». C'est elle qui assure la continuité des soins (repas, change, sommeil) et lui permet de se sentir ainsi en sécurité. L'expérience nous prouve que l'enfant identifie parfaitement sa référente de jour et s'appuie sur elle : les regards qu'il lui adresse en témoignent.

Les repères dans l'espace

Pour vivre une journée tranquille, les petits ont comme les grands, besoin de repères dans l'espace. Ainsi la place pour le repas est la même. Chez les bébés l'adulte s'installe toujours dans le même fauteuil pour donner le repas. Une liste répertoriant les noms d'enfants figurent au dessus de chaque fauteuil. Chez les moyens et chez les grands, les enfants mangent à table par 2, puis par 4 et par 6 et repèrent leur place grâce à un set de table avec leur photo. De même, chaque enfant a un lit réservé dans lequel on installe ses objets personnels (objet transitionnel, couverture, turbulette...). Il arrive, les jours où nous accueillons un grand nombre d'enfants, que 2 enfants dormant dans le même lit, soient présents. Dans ce cas, c'est l'enfant qui arrive en



1^{er} qui l'occupera, le 2^e enfant sera installé dans un lit disponible, à proximité. Pour les mêmes motifs, les changes de couche se font aussi sur le même plan. De même, les jouets sont installés toujours au même endroit et régulièrement remis en place par les adultes pour que chaque enfant puisse choisir librement l'activité qui l'intéresse.

Les repères dans le temps

Le jeune enfant n'a pas la notion du temps, il ne peut donc comprendre les événements qu'à partir de jalons récurrents qui lui permettent de se situer dans le déroulement de la journée. Dans les lieux d'accueils classiques, les enfants étant présents pratiquement aux mêmes horaires, les rituels ponctuant le temps sont repérables, de fait, par tous. L'ordre d'arrivée des enfants, les moments de regroupement se succèdent permettant à chacun de se situer dans le déroulé de la journée. À « l'Escalca », les enfants sont inscrits suivant l'horaire de travail de leurs parents, soit en matinée (4h30 à 13h30), soit en soirée (13h30 à 22h30) soit encore dans la journée (9h à 17h) et cela en semaine ou le week-end. Il n'est donc pas possible de leur d'offrir des rituels temporels réguliers puisque les adultes et les enfants ne sont pas tous les jours les mêmes.

Chez les bébés, un continuum de soins est privilégié, rassurant pour eux car il leur permet d'anticiper la suite des événements. Ainsi, par exemple, quand un

enfant est pris dans les bras, il sait qu'il va manger et qu'il ne sera pas reposé sur son tapis avant d'avoir eu sa couche changée ; s'il est fatigué, il sera mis dans son lit, dans la continuité. Chez les plus grands, les temps de repas, de sieste et de goûter font jalon dans le temps grâce à la présence de leur « référente de jour ».

Conclusions

Dans ce contexte « décalé » tôt le ma-

tin ou tard le soir les échanges parents professionnels se teintent d'une connotation intime. Les enfants arrivent et partent en pyjama et prennent leur petit déjeuner ou leur dîner à la crèche. Les parents risquent de ne plus percevoir les professionnelles comme tels mais plutôt comme des « co mères ». Chaque professionnelle connaît, à tour de rôle ces temps de rencontre particuliers et doit être accompagnée pour garder une distance nécessaire. De plus l'équipe de Direction de la crèche organise des journées pédagogiques pour harmoniser les pratiques et soutenir les professionnelles grâce à un plan de formation permanente conséquent.

La spécificité de cette crèche consiste donc, à ne pas considérer la prise en charge d'enfants en horaires décalés comme une finalité en soi. Les questions « comment accompagner au quotidien ces enfants ? » et surtout « comment leur donner des repères ? » animent, sous-tendent notre pratique et participent, nous l'espérons, au développement harmonieux de l'homme en devenir qu'est le jeune enfant.

À quand des échanges avec d'autres structures atypiques ?

Catherine Debrabandère, Directrice de la crèche « Escalca de Chennevières »

Claudie Cheboldaëff, psychopédagogue

Photo : Multiaccueil « La souris verte » Villé

Rubrique infos

COLLOQUES

XVIII^e Journées d'étude de Pratiques Sociales : « La question de la souffrance. Symptômes, enjeux, issues »
Sèvres, du 10 au 12 décembre 2012

C'est la souffrance en tant que question que nous vous invitons à travailler. Que permet-elle de comprendre de nous-mêmes, des autres, du monde, de nos pratiques ? Et en même temps, qu'empêche-t-elle de saisir ?...
www.pratiques-sociales.org

Colloque « Diversités : une petite enfance engagée ! »
Genève, les 2 et 3 novembre 2012

Qu'est-ce que la diversité ? Comment influence-t-elle la création des liens sociaux ? Jusqu'où les institutions de la petite enfance doivent-elles en tenir compte dans les prestations qu'elles offrent ?...
www.colloqueenfance.ch

Colloque IFE-EXPERICE autour de la parution de : « Au-delà de la qualité de l'accueil et l'éducation de la petite enfance »
Paris, le 26 octobre 2012
À l'occasion de la parution de



www.lefuret.org

la version française de *Beyond quality*, un 1^{er} colloque a eu lieu à l'École Normale Supérieure de Lyon le 5 décembre 2001. Dans ce second colloque, une des co-auteurs, Gunilla Dahlberg et un discutant, Michel Vandenbroeck, revisitent à leur tour, (12 ans après 1^{re} édition), cet ouvrage qui figure parmi les plus importants des dix dernières années dans le champ de la petite enfance. Programme paru dans la Newsletter « Réseau Petite Enfance et Diversité » du Furet N° 66 de juillet 2012.
Contact : srayna@wanadoo.fr

Le respect de la diversité : pratiques de formation et pratiques d'accueil en questions

Angers, le 16 novembre 2012
Une journée d'étude pour percevoir comment la notion de diversité « résonne » sur le terrain. Comment des équipes, dans leur pratique construisent des réponses en direction des jeunes enfants et des familles ? Comment appréhender, les usages de la notion de diversité dans la formation des éducateurs de jeunes enfants ? Confronter l'ensemble de ces questionnements

aux orientations et dispositions des politiques actuelles, de la petite enfance, des politiques sociales ainsi que les politiques visant les formations initiales et continues.
www.acepp.asso.fr
02 40 41 48 27 37

Petite enfance et handicap : Familles, professionnels et institutions : quelle(s) coopération(s) ?

Lyon, le 4 octobre 2012
Une journée d'étude organisée en partenariat entre le CCRA, l'ACEPP Rhône, l'ACEPP 38-73, l'ESSSE, Une Souris Verte et PEP'69 et qui vise les familles, les représentants institutionnels et les professionnels de l'Éducation Nationale, de la petite enfance, du secteur médical et médico-social.
<http://www.acepp.asso.fr/?Petite-enfance-et-handicap-Journee>

38^e colloque du SNMPMI

Paris, du 30 nov. au 1er déc.
Le développement de l'enfant et de l'adolescent dans toutes ses dimensions, somatique, psychique, éducative, culturelle, sociale, anthropologique, est la préoccupation centrale des

professionnels de PMI et de planification familiale.
www.snmpmi.org

7^e colloque SIICLHA « Famille et Handicap : perspectives culturelles »

Mont Saint-Aignan (76), les 6, 7 et 8 décembre 2012
<http://www.rap5.org/SeminairesEtEvenements/Seminaires/Siiclha/Default.aspx>
seminairehandicap@noos.fr
06 99 66 32 60.

Et l'enfant créa la mère ?

Paris, le 18 novembre 2012
Journée d'étude - Quand l'accordage de la mère et de son bébé connaît impasses et décalages, il est nécessaire parfois dans l'après-coup qu'il soit remanié. Le temps de l'analyse, ce temps hors temps, permet-il, grâce au travail de l'imaginaire en séance, le déploiement et la transformation de cette aventure qu'est la naissance du bébé et d'une maman ?
www.girep.com - 06.71.87.66.47
mcbruley@club-internet.fr

Polyhandicap et IMC
Paris, les 25 et 26 octobre 2012

Ces Journées annuelles d'étude auront pour thème la continuité et la cohérence dans



l'accompagnement des soins. Elles sont ouvertes aux professionnels du secteur médical, médico-social, associations, patients, familles ...concernées par cette thématique.
<http://handicap.aphp.fr/journees-detudes-polyhandicap-ipc>



3^e Forum Petite Enfance
Nogent le Rotour, le 6 octobre 2012
<http://forumpetiteenfance.over-blog.com>

Forum Infocrèche pro petite enfance
Paris, le 25 octobre 2012
www.forum-infocrechepro.com

Salon de l'enfance et la famille
Brive la gaillarde, les 21, 22 et 23 septembre 2012
www.salon-enfant-famille.fr

FORMATIONS 2012

À vos agendas, les inscriptions 2013 sont ouvertes sur : www.lefuret.org !!!



Encore quelques places disponibles sur :
Le rire vient toquer à la porte
Strasbourg, les 27 et 28 septembre 2012
L'accueil d'un enfant en situation de handicap
Strasbourg, 8, 9, 10 octobre 2012

Le langage en structure petite enfance

Strasbourg, les 13, 14 et 15 novembre 2012

Les douces violences dans la pratique professionnelle
Strasbourg, les 3, 4 et 5 décembre 2012

Créer une animation musicale à partir des livres et disques pour enfants

Paris, du 24 au 28 septembre 2012

Développer ses propres capacités musicales et les adapter à la lecture de livres, au chant et au récit. Mettre en valeur un fond musical pour enfants en créant des animations.

Adapter son projet selon les lieux (crèches, écoles...), l'âge des enfants, les modalités d'intervention.

<http://musiqueenherbe.free.fr/stages.php5?L=0&theme=1&numLien=1#haut>

Quelle place pour la musique dans des rencontres parents-enfants ?

Pantin, du 15 au octobre 2012 (ou) Grenoble, du 19 au 23 novembre 2012

Réflexion sur l'importance de la musique comme patrimoine culturel familial et universel qui accompagne l'enfant dans la construction de sa pensée et la découverte du monde. Chansons, comptines et jeux de doigts. Utilisation des instruments de musique dans des accueils parents-enfants ou lors de rencontres musicales parents-enfants.
www.enfancemusique.asso.fr

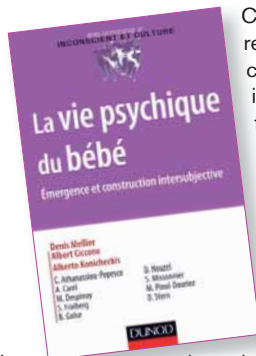
L'enfant, les règles et les limites

Mulhouse, les 24 et 25 septembre et le 8 octobre 2012
 Constats et plaintes laisseraient entendre que « les enfants d'aujourd'hui n'ont plus de limites ». Mais de quelles limites parle-t-on ? Qu'est-ce qui est à limiter chez l'enfant en développement ?
www.oree.socio.org

LIVRES

La vie psychique du bébé

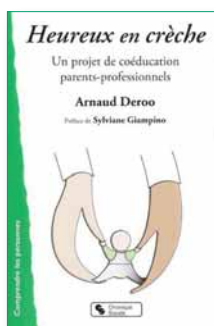
Denis Mellier, Albert Ciccone, Alberto Konicheckis



Cet ouvrage, qui regroupe des contributions issues de trois livres de la collection *Inconscient et culture*, traite de la vie psychique du bébé, de son émergence dans

les enjeux de la transmission de la vie, de sa croissance et de sa formation au fil tant de la maturation que des expériences que ce sujet rencontre avec sa mère bien sûr, mais aussi avec son père, sa famille, sa fratrie, le groupe qui la porte, la communauté ou parfois l'institution qui l'accueille.
Dunod, Inconscient et Culture, 2012

Heureux en crèche : Un projet de coéducation parents-professionnels



Arnaud Deroo
 Cet ouvrage développe ce dont un enfant a besoin pour devenir confiant, autonome, heureux. Il permet, tant aux parents qu'aux professionnels d'enrichir leurs questionnements, les échanges afin de construire un projet d'accueil cohérent et bien-traitant pour l'enfant.
La Chronique Sociale, 04/2012

Différence culturelle et souffrances de l'identité

René Kaës

L'ouvrage est centré sur la problématique de la souffrance identitaire dans la rencontre avec la différence culturelle.

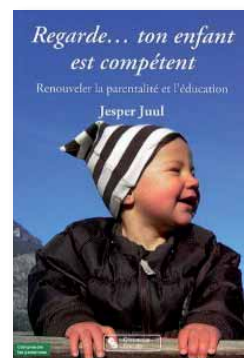
La première partie situe la question de l'identité et de la différence ; la seconde traite les apports de la cure psychanalytique dans le traitement de la psychopathologie liée à la différence culturelle et la troisième est consacrée à l'apport spécifique des dispositifs psychanalytiques du groupe. Un ouvrage qui énonce avec clarté les enjeux psychiques de la différence culturelle comme nouveau malaise dans la civilisation.
Dunod, Inconscient et Culture, 2012



Regarde... ton enfant est compétent. Renouveler la parentalité et l'éducation

Juul Jesper, Christine Berlioz et Laila Flink Thullesen

Tout au long de ce livre l'auteur préconise un certain nombre de changements dans la façon dont nous élevons et éduquons nos enfants. Il fournit à ses lecteurs une perspective historique et propose un nouvel objectif pour notre vie avec les enfants : une amélioration sérieuse de leur santé mentale et de leurs compétences psychosociales.
La Chronique Sociale



Former à la supervision et à l'analyse des pratiques

Francine Coudert, Claude Rouyer
 Si nombre d'ouvrages traitent

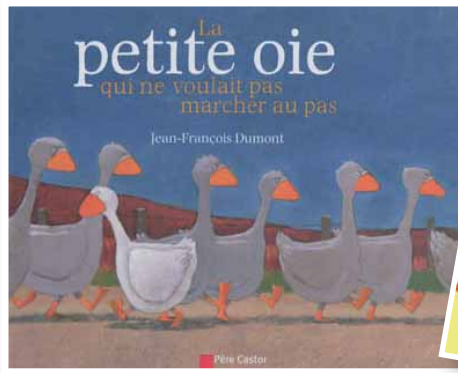


de la supervision et de l'analyse de la pratique, de leurs théories sous-jacentes, de leurs

effets sur les équipes, peu d'entre eux abordent la formation des praticiens qui encadrent ces groupes. Dans celui-ci, les auteurs s'appuient sur l'expérience de l'École supérieure de travail social (ETSUP) qui forme, depuis la fin des années 1950, des superviseurs/analyses de pratiques professionnelles. www.editions-harmattan.fr

De l'unique au multiple, l'espace partagé de la petite enfance

Didier Heintz
L'association Navir, a été créée en 1980. Son but : la recherche concrète autour des relations enfants, adultes, environnement, notamment à travers deux axes : d'une part une pratique de construction d'espaces pour la petite enfance et d'autre part l'étude du rôle de l'espace dans le développement des tout-petits. (...) Pratiquer le multi-accueil, c'est aussi chercher une toute nouvelle manière de fonctionner, trouver d'autres repères, d'autres relations enfants-adultes et en fin de compte imaginer des espaces qui non seulement permettent cette nouvelle relation, mais aussi permettent à chaque enfant, individuellement et collectivement d'avoir un vrai dialogue avec l'espace. <http://navir.asso.free.fr>



LIVRES ENFANTS

Dans les bois

Eva Lindström
Mathilde, Pierre et Zoé vivent dans les bois. Lorsque l'hiver arrive, le bois est alors désert, le vent souffle fort et la neige commence à tomber. Une histoire délicate et Sensible sur le thème de l'absence et l'amitié. La nature sublimée par de magnifiques illustrations à l'aquarelle.

Autrement Jeunesse

La petite oie qui ne voulait pas marcher au pas

Jean-François Dumont
Zita, la nouvelle petite oie de la Ferme du Bout du Pré, perturbe le rythme bien cadence du défilé. Pour Igor, le chef des oies, c'est intolérable ! Il faut exclure Zita...

Édition Flammarion

Alouette, gentille alouette

Julie Mercier
La célèbre comptine chantée à la maison, dans les crèches et les cours de récré s'offre ici dans une version interactive et imaginative : matières à toucher, illustrations pleines d'humour et de poésie pour faire danser et rire les plus petits. www.editionsmilan.com (septembre 2012)

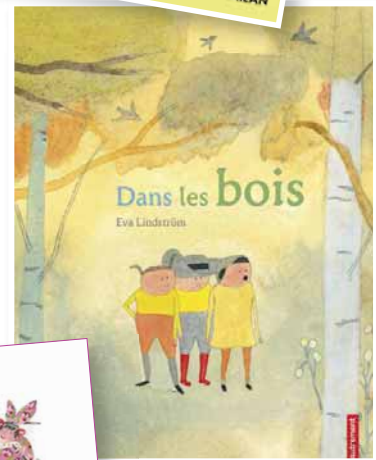
LIVRE DISQUE/CD

Musique à construire

Agnès Chaumié
Voici quatre-vingt instruments de musique et objets sonores



à fabriquer pour les très jeunes enfants, dès leur premier âge. Vous saurez transformer un anneau de rideau, un capuchon de biberon et toutes sortes d'objets quotidiens en instruments de musique aux sons étonnants... ; une agréable manière de partager ses premiers pas dans la musique. www.enfancemusique.com



Vous avez aimé ou été agacé par l'un des articles paru dans ce Furet ?
Vous souhaitez nous-en faire part ?
Ou encore réagir sur un fait d'actualité dans le champ de la Petite Enfance ?
Proposer un article ?
Emettre un avis sur la revue ?

ECRIVEZ-NOUS À

contact@lefuret.org

Les auteurs de lettres publiées gagneront une revue le Furet et Enfants d'Europe de leur choix.



Le Furet

Tous les numéros disponibles sur www.lefuret.org

- N° 37 – Pages d'éveil
- N° 38 – Résiliences en question
- N° 39 – Du langage à la parole
- N° 40 – Se construire par l'image
- N° 41 – Adultes et enfants, nouvelles donnes
- N° 42 – La fête : lien familial, lien social
- N° 43 – Je suis malade !
- N° 44 – Petite Enfance, des métiers à tout faire ?
- N° 45 – Filles, garçons : du jeu dans les rôles
- N° 46 – Si l'assiette m'était contée...
- N° 47 – En chemin vers l'autre
- N° 48 – Bien naître
- N° 49 – Place à l'enfant handicapé
- N° 50 – A la conquête de l'espace
- N° 51 – L'éducation, ça vaut bien le coup...
- N° 52 – Un corps pour grandir...
- N° 54 – Les grandes questions des jeunes enfants
- N° 55 – La Qualité, ça existe... ? !
- N° 56 – Quand les portes s'ouvrent aux pères...
- N° 57 – Télé : une nounou pas comme les autres
- N° 58 – Place aux Arts vivants
- N° 59 – Vers plus de cohésion sociale
- N° 60 – La coéducation en question
- N° 61 – Se former à ne pas formater
- N° 62 – Avant de marcher, toute une aventure
- N° 63 – 1, 2, 3, on joue !!!!
- N° 64 – Apprendre et aimer apprendre
- N° 65 – Un millier de lieux d'accueil enfants parents, le saviez-vous ?
- N° 66 – Déjouer les discriminations
- N° 67 – Parents en devenir, parents à accueillir
- N° 68 – Des langues en cadeau

Enfants d'Europe

Tous les numéros disponibles sur www.lefuret.org

- N° 1 – Les diverses pratiques d'écoute en Europe
- N° 2 – La différence et la diversité sous toutes ses formes
- N° 3 – Des parents impliqués dans l'accueil de leurs enfants
- N° 4 – L'accueil des enfants en âge scolaire
- N° 5 – Reconnaissance et diversification des professionnels
- N° 6 – Reggio Emilia : 40 ans de pédagogie alternative
- N° 8 – Créer de l'espace : l'architecture et le design adaptés aux jeunes enfants
- N° 9 – Les programmes et leur évaluation pour le préscolaire
- N° 10 – Manger : goûts et cultures pour la petite enfance
- N° 11 – La relation public/privé dans les services à l'enfance
- N° 12 – L'éducation dans un monde multilingue
- N° 13 – L'égalité des chances pour tous les enfants d'Europe
- N° 14 – Les arts et les jeunes enfants
- N° 15 – Professionnels de la petite enfance
- N° 16 – Explorer le monde et l'univers : la science et les jeunes enfants
- N° 17 – Les Droits des Enfants
- N° 18 – Pédagogie contextuelle : environnements, communauté et services pour jeunes enfants
- N° 19 – Jouer en plein air
- N° 20 – L'Europe des citoyens les plus jeunes
- N° 21 – Favoriser la capacité d'agir des enfants, des parents et des professionnels : les compétences en question
- N° 22 – En route vers la grande école ! Faciliter la transition

Pour vous abonner, ou pour obtenir un de ces numéros, retourner le bulletin de commande ci-dessous à :

Le Furet - 6 quai de Paris - 67000 Strasbourg
Tél. : 03.88.21.96.62 - Fax : 03.88.22.68.57

D'un simple clic... Commandez sur www.lefuret.org !!!

Bon de commande

- Je m'abonne au Furet (3 numéros) et à Enfants d'Europe (2 numéros) pour 1 an au prix de 36 €
- Je m'abonne au Furet (6 numéros) et à Enfants d'Europe (4 numéros) pour 2 ans au prix de 62 €

Je commande le(s) numéro(s) du **Furet** : 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 à **8,38 €**
 47 48 49 50 51 52 53 54 55 à **8,50 €**
 62 63 64 65 66 67 68 à **9,50 €**

Je commande le(s) numéro(s) d'**Enfants d'Europe** : 1 2 3 4 5 6 à **3,81 €**
 8 9 10 11 12 13 à **4,00 €**
 14 15 16 17 18 à **4,25 €**
 19 20 21 22 à **4,50 €**

Participation au frais d'envoi, France, hors abonnement :
 1 revue : 1.80 € 2 revues : 3.25 € 3 à 5 revues : 4,20 € 6 à 10 revues : 5,50 €

Pour tout envoi hors France métropolitaine et à l'étranger, voir www.lefuret.org ou nous consulter.
 Je joins mon règlement de € (à l'ordre du Furet)

Organisme :

Nom :

Prénom :

Adresse complète :

Tél. :

Fax :

Email :

L'École des parents, ce sont six rendez-vous annuels pour prendre le temps de se pencher sur la plus ancienne des relations, celle qui unit parents et adultes aux enfants, aux adolescents, à la jeunesse ; celle qu'on nomme aujourd'hui la parentalité et est en proie à de profonds bouleversements. Les professionnels de l'enfance et de l'ensemble du champ social sont ainsi directement confrontés, dans leurs pratiques, à ces changements, aux nouvelles demandes et interrogations des parents...

L'École des parents, à travers des dossiers, reportages, entretiens et chroniques, donne la parole aux acteurs de terrain et aux spécialistes, sociologues, éducateurs, pédopsychiatres..., prend le temps de l'analyse et du débat, dans le respect des approches de chacun.

Recevez 6 numéros par an ou achetez le numéro de votre choix



www.ecoledesparents.org - Tél. : 01 47 53 62 80

Sommaires en ligne

COLLECTION 2003-2012

NUMÉRO - 7 €

- ☐ N°541 • Rencontrer l'autre
- ☐ N°542 • L'aventure de l'adoption
- ☐ N°544 • Traverser la dépression
- ☐ N°545 • Loin des villes
- ☐ N°547 • Le droit à l'enfance
- ☐ N°548 • Quand l'orientation désorientée
- ☐ N°549 • Manger pour vivre
- ☐ N°551 • Télé : familles en séries
- ☐ N°552 • Notre argent nous intéresse
- ☐ N°554 • École : les dérives du tout-psy
- ☐ N°555 • Je suis jaloux, et alors ?
- ☐ N°556 • D'un âge à l'autre : des liens pour la vie
- ☐ N°557 • Parents malgré tout
- ☐ N°558 • Vacances des jeunes
- ☐ N°560 • Frères et faux frères
- ☐ N°561 • Parler de sexualité
- ☐ N°562 • La rue
- ☐ N°564 • Partage des tâches : un bel idéal
- ☐ N°565 • Dire la mort
- ☐ N°567 • Relations famille-école
- ☐ N°568 • L'amitié - Un sacré lien
- ☐ N°569 • Addictions

- ☐ N°571 • Les défis du sport
- ☐ N°572 • La famille face à la maladie mentale
- ☐ N°574 • Françoise Dolto : la cause des enfants
- ☐ N°575 • Place au jeu
- ☐ N°576 • Les pères à distance
- ☐ N°578 • Adoption : accompagner l'aventure
- ☐ N°579 • Enfance : L'insupportable pauvreté
- ☐ N°580 • Petite enfance : Quel accueil ?
- ☐ N°582 • Jeunesses d'Europe
- ☐ N°583 • Bioéthique : Jusqu'où aller ?
- ☐ N°584 • Vivre vieux
- ☐ N°585 • Enfants et violences en famille
- ☐ N°587 • Enfants dys : rééduquer et soutenir
- ☐ N°588 • Quand les parents de bébé se séparent
- ☐ N°589 • On les nomme décrocheurs
- ☐ N°590 • Secrets à partager ?
- ☐ N°591 • Des vacances pour grandir
- ☐ N°592 • Handicap. Accompagner la différence
- ☐ N°593 • Garçons = filles. Égalité et différences
- ☐ N°595 • Petite enfance. Quelle prévention ?

HORS-SÉRIE - 11 €

- ☐ N°532-HS • La médiation
- ☐ N°536-HS • Quand l'adolescent appelle
- ☐ N°539-HS • Jeunes : engagés ou désengagés ?
- ☐ N°543-HS • Familles : lieux de mémoire et d'avenir
- ☐ N°546-HS • Place au handicap
- ☐ N°550-HS • Les nouvelles formes de parentalité
- ☐ N°553-HS • Les filles parlent, les garçons agissent. Pour... quoi ?
- ☐ N°559-HS • Jeunes/Parents/Médias : des relations à décrypter
- ☐ N°563-HS • Mettre au monde
- ☐ N°566-HS • L'adolescent et son corps
- ☐ N°570-HS • L'autorité a-t-elle un sexe ?
- ☐ N°573-HS • Adolescents-parents : quelle rencontre possible ?
- ☐ N°577-HS • Adolescents : Confidences sur Internet
- ☐ N°581-HS • 1949-2009 : 60 ans
- ☐ N°586-HS • Parents au travail, travail de parents
- ☐ N°spécial • À la recherche du père
- ☐ N°594-HS • Cultures jeunes