

ORGANISATEUR	PARTENAIRES			
 <p>Centre de Gestion de la Fonction Publique Territoriale de la LOZERE</p>	 <p>Centre de Gestion de la Fonction Publique Territoriale de l'AUDE</p>	 <p>Centre de Gestion de la Fonction Publique Territoriale du GARD</p>	 <p>Centre de Gestion de la Fonction Publique Territoriale de l'HERAULT</p>	 <p>Centre de Gestion de la Fonction Publique Territoriale des PYRENEES ORIENTALES</p>

Concours externe sur titres avec épreuves d'éducateur territorial de jeunes enfants

Mardi 7 février 2012

**Epreuve écrite d'admissibilité
(Durée : 3h00 ; coefficient 1)**

Cette épreuve consiste en la rédaction d'un rapport établi à partir d'un dossier portant sur une situation en relation avec les missions du cadre d'emplois concerné, et notamment la déontologie de la profession.

IMPORTANT : A LIRE AVANT L'EPREUVE

Les copies doivent être totalement anonymes et ne comporter aucun nom, prénom, signature, paraphe, initiale, nom de collectivité, numéro de téléphone, **même fictifs**.

Le jury veille au respect de cette règle de l'anonymat ; en cas de signe distinctif, la note de 0/20 sera attribuée.

**

Les brouillons ne sont pas considérés comme faisant partie de la copie ; ils ne feront pas l'objet d'une correction.

SUJET

Vous êtes éducateur territorial (F/H) dans un multi-accueil dans un quartier appartenant à une ZUS qui accueille des familles issues de nationalités multiples.

La directrice souhaite que toute l'équipe de la crèche engage une réflexion sur l'inter culturalité et notamment le bilinguisme, en vue de faire évoluer l'accueil et les pratiques au sein de la structure.

Elle vous demande de rédiger à son attention, à l'aide des documents ci-joints, un rapport sur la question du bilinguisme.

Documents joints :

Document 1 : « Bilinguisme précoce, avantage ou handicap » Nicole Denni-Krichel, Comment les enfants apprennent-ils ? Enfants et Psy 2003, N°24 (5 pages)

Document 2 « Oser la transmission de la langue maternelle » Daniel Rezzouc, Marie- Rose Moro, L'Autre, cliniques cultures et sociétés, 2011, volume 12, N°12 (2 pages)

Document 3 « Une expérience multiculturelle en crèche collective » Lucette Luce : Cahiers de la puéricultrice Novembre 2011 N°251 (3 pages)

Document 4 »Des mots pour grandir, les ateliers langage » Dominique Binot- Courtois, Martine Septfonds, Sarah Hidouci, Prudence Dawa, JDPP, 2011, Septembre octobre, N°22 (3 pages)

Document 5 « L'Italien à la crèche : une invitation au voyage » Coralie Dumont EJE N°31 octobre- novembre 2011 (3pages)

Document 6 « Rencontre, écoute et dialogue dans une crèche interculturelle de Vérone » Robol Nadia et Caliari Elisa Le Furet N°54 (4 pages)

Ce dossier contient 21 pages, y compris celle-ci

Doc 1

Bilinguisme précoce, avantage ou handicap ?

Nicole Denni-Krichel

Comment les enfants apprennent-ils ? Enfants et Psy
2003, n° 24

Mots-clé : langues familiales, langues maternelles, multilinguisme, Europe, orthophonie-logopédie, CPLOL

Résumé :

En France comme dans la plupart des pays d'Europe sont accueillis de nombreux enfants dont la langue familiale est une autre langue que la langue officielle. Ce phénomène est une donnée de la construction plurielle de notre société qu'on ne peut plus ni ignorer ni changer.

Pourtant bien que près de la moitié de la population mondiale soit bilingue, le bilinguisme suscite en France autant de craintes que d'enthousiasme. Cela est dû au fait que le bilinguisme précoce n'est pas considéré comme un phénomène normal, mais comme une exception.

Quel rôle l'orthophoniste peut-il jouer pour amener notre société à comprendre que la capacité de communiquer se développe quel que soit le nombre de langues auxquelles le petit enfant est exposé simultanément ?

La mobilité accrue de la population active et des mouvements migratoires ainsi que les besoins croissants en compétences linguistiques au niveau commercial entraînent une présence massive de personnes confrontées à plusieurs langues. On considère en effet qu'on a recensé dans le monde environ 4 000 langues, parlées dans 200 Etats souverains, on comprend alors aisément que les situations de coexistence de plusieurs langues sont très abondantes et extrêmement complexes.

En France, comme dans la plupart des pays d'Europe, de nombreux enfants dont la langue familiale est une autre langue que celle du pays où ils vivent, sont vus en consultation orthophonique. Il faut savoir qu'actuellement près de 60% de la population mondiale est bilingue. Pourtant, malgré cela le bilinguisme précoce n'est pas considéré comme un phénomène normal, mais comme une exception. La commission européenne estime à 40 millions le nombre de citoyen de l'union qui utilise régulièrement une langue régionale ou minoritaire, transmise de génération en génération.

L'orthophoniste, de par son rôle reconnu en matière de prévention des troubles du langage, peut apporter sa contribution au trois niveaux de la prévention.

1. Au stade primaire, l'orthophoniste peut intervenir auprès de la population par l'information, par l'éducation sanitaire, par l'éducation précoce et la guidance parentale, par la formation de personnels concernés par l'enfant. Son rôle consistera à :

Le bilinguisme, de nos jours, est encore souvent mal compris et regardé avec scepticisme

- le bilinguisme est une exception, la norme est le monolinguisme
- il est difficile pour un enfant d'apprendre deux langues simultanément et ce double apprentissage va le retarder dans son développement
- apprendre deux langues à la fois est troublant pour un jeune enfant au niveau de son identité et diminue son intelligence
- un bilingue doit toujours traduire de la langue la plus faible vers la langue la plus forte, ce qui est fatigant
- le mélange des langues est mauvais pour le développement de l'enfant...

Informez les professionnels de la petite enfance et les parents afin de combattre des idées préconçues au sujet du bilinguisme, voilà un des rôles de l'orthophoniste.

Il lui faut donc savoir répondre aux affirmations et questions des professionnels et des parents

Qu'est-ce qu'être bilingue ?

Etre bilingue c'est posséder deux langues et parler chacune d'elle aussi bien qu'une personne dont c'est la langue officielle. Il est cependant difficile de définir le bilinguisme, car il existe autant de bilinguismes qu'il existe de personnes bilingues. On parle actuellement de bilinguisme précoce simultané, de bilinguisme précoce consécutif, de bilinguisme soustractif. Mais de manière générale, est bilingue une personne qui utilise régulièrement deux langues dans la vie de tous les jours, avec différents interlocuteurs et dans différentes situations.

Comment se développe le langage chez l'enfant bilingue ?

Nous savons que dès les premiers jours de vie, voire déjà dans l'utérus, et jusqu'à environ l'âge de 6 mois, le bébé est capable de distinguer tous les sons d'une langue quelle qu'elle soit et de différencier ceux qui ne sont pas utilisés dans la langue de son environnement. Cette capacité disparaît ensuite. Les nouveaux-nés français, réagissent, dès la première semaine, différemment à l'anglais et au français. Ils différencient des langues de famille différentes grâce à leur rythme différent. Dès deux mois, ils ont ainsi acquis des paramètres de la langue parlée dans son environnement.

Le bébé développe ainsi tout naturellement deux systèmes linguistiques si dans son environnement des personnes lui parlent régulièrement en différentes langues. L'enfant n'est pas conscient qu'il baigne dans deux langues. Il apprend tout naturellement deux significations pour un seul contenu. Il sait très vite que pour désigner un objet son père dira « Katze » et sa mère « chat ». Selon son interlocuteur, il choisit un des deux mots. Il apprend ces langues, non pas parce qu'il aime ces langues, mais parce qu'il aime les personnes qui les parlent !

L'enfant bilingue a en permanence deux codes linguistiques à sa disposition et parler, signifie pour lui, choisir le code approprié en fonction de l'interlocuteur ou de la situation. Malgré cette activité supplémentaire, il ne prend pas deux fois plus de temps pour acquérir le langage. Les premiers mots apparaissent comme chez l'enfant monolingue entre 12 et 18 mois.

Le mélange des langues est-il un temps de passage obligé pour l'enfant bilingue ?

Rappelons que la grande majorité des enfants, qui apprennent une langue, passent par une phase de tâtonnement. Ainsi se basent-ils sur le modèle le plus familier pour construire de nouveaux mots. Ils vont par exemple dire « les enfants vont boiver » sur le modèle de « les enfants vont manger ». Il s'agit d'erreurs de langue, de surgénéralisation qui mènent à la construction du langage.

Sur ce même modèle, le mélange des langues est un passage fréquent chez les enfants bilingues. Mais tous les enfants bilingues ne passent pas par cette étape. Les orthophonistes savent que tous les enfants n'ont pas le même style d'apprentissage.

Certains enfants apprennent de manière analytique. Ils sont plus intéressés par les choses et par le contenu de la communication. Ils utilisent de ce fait plus de mots et s'intéressent très tôt à la construction du langage et à ses règles. Ils seraient plus conscients de la « langue » et l'utiliseraient au moment où ils sont sûrs de ne pas se tromper. Ils ne mélangent donc pas les mots.

D'autres enfants apprennent de manière expressive. Ces derniers s'intéressent plus aux personnes et au caractère interactif de la communication. Ils maîtrisent très vite des expressions complexes, répètent des phrases entières et des structures complexes. Par

contre ils tâtonnent plus longtemps, créent des formes de mots sur la base de ce qu'ils connaissent. Progressivement, ils prennent conscience que la communication échoue avec un interlocuteur s'ils n'utilisent pas le bon mot dans la bonne langue. Ils mettent un peu plus de temps à associer une langue à une personne ou à une situation. L'alternance des codes à l'intérieur d'un même énoncé est fréquent et peut constituer une manière de parler entre personnes maîtrisant les mêmes langues. L'alternance des codes n'est en principe pas le fruit du hasard : souvent le mot choisi traduit mieux ce que le locuteur veut dire.

Le « mélange » peut aussi avoir une fonction de communication : recentrer l'attention de l'interlocuteur. Il est à prendre en compte.

Que veut dire parler ?

En parlant avec son enfant dans sa langue maternelle, le père ou la mère transmet non seulement les savoirs langagiers universels et le savoir linguistique spécifique, mais aussi la manière de poser un acte de communication. Les parents garantissent ainsi le maintien des liens avec la famille restée dans le pays. L'enfant a besoin de pouvoir se situer par rapport à l'histoire de ses parents, leur langue et leur culture. Il a besoin de la connaissance et de la reconnaissance de la langue de ses parents pour devenir un adulte équilibré.

Les parents qui ont choisi la France, ou un autre pays, comme lieu de vie et qui sont désireux de s'intégrer dans ce pays d'accueil, sont conscients, de par leur expérience, de l'importance, pour leurs enfants, de la maîtrise du français. Certains font alors le choix de parler français avec leurs enfants, dans le but de faciliter leur intégration. La langue d'origine est souvent réservée à la conversation entre adultes.

La valeur que la société attribue à une langue et au bilinguisme lui-même a une influence directe sur la motivation des parents de transmettre leur héritage linguistique et sur le développement du bilinguisme chez l'enfant.

Or on accorde actuellement une compétence bilingue aux seuls enfants issus de couples bi-nationaux et parlant des langues valorisées sur le marché des langues, tel l'anglais ou l'allemand. Dans les milieux sociaux favorisés, on considère aujourd'hui le bilinguisme, et surtout le bilinguisme précoce, comme un avantage pour l'enfant. Ce consensus concerne cependant seulement le bilinguisme « noble », celui qui implique les langues de prestige. Le terme même d'enfant « bilingue » désigne généralement les enfants de couples bi-nationaux d'origine européenne. Les enfants issus de familles d'origine maghrébine, africaine ou autre sont plus généralement étiquetés d'enfants « non francophones ». Leurs parents doivent parfois faire face à des conseils de professionnels, tels que la non utilisation de la langue maternelle. Car de nombreuses personnes pensent encore que l'apprentissage d'une langue entrave celui de la seconde. De nombreux parents pensent encore que la connaissance du français est la clé de l'intégration et ils tendent, souvent maladroitement, à faire l'impasse sur leur langue en utilisant une langue mal maîtrisée avec leur enfant. Renvoyer le parent à sa langue « d'origine » peut être vécu comme une exclusion, comme un renvoi à la case départ, alors que ces parents font tout pour se faire intégrer.

Depuis les années 70, les recherches ont démontré une certaine supériorité intellectuelle des enfants bilingues. Cet avantage cognitif résultant de l'habitude de passer d'un système de symboles à un autre et s'exprime essentiellement dans les tâches créatives. Toute langue a sa richesse et tout bilinguisme est enrichissant.

Combien de langues ?

Les enfants apprennent à parler de la même manière, selon le même rythme, en développant les compétences nécessaires à la communication, que ce soit en anglais ou

en alsacien, en allemand ou en arabe. Cette capacité de communication se développe quel que soit le nombre de langues auxquelles le petit enfant est exposé simultanément. La seule règle étant : une personne, une langue ou un endroit, une langue. Mais bien entendu, cette règle n'est pas immovible.

Retard de langage ?

L'enfant bilingue ne prend pas deux fois plus de temps pour apprendre à parler. Les parents et les professionnels comparent souvent l'enfant bilingue à ses pairs monolingues. Ils notent un développement lexical plus faible. Or ils oublient souvent de comptabiliser le nombre de mots de la seconde langue de l'enfant. Cet oubli est très fréquent.

Age idéal ?

Durant la phase d'acquisition du langage, il existe une période particulièrement sensible pour développer le langage. Les dernières études démontrent un déclin rapide des capacités à reproduire fidèlement les sons d'une langue à partir de 5/7 ans. Au-delà de cet âge, on a constaté que les enfants n'acquièrent plus une seconde langue comme leur langue maternelle. Dalgalian (2000) et Petit (2001) disent bien qu'après sept ans, on n'apprend plus du langage mais des langues

Répondre à ces questions, et à bien d'autres encore, va permettre de rassurer les parents

- quant aux capacités de compréhension de leur enfant
- quant aux capacités d'adaptation de celui-ci
- quant à ses capacités d'apprentissages

De les éclairer sur les avantages de la maîtrise de la langue maternelle, sur l'importance de conserver les liens avec la famille, d'avoir ses racines.

Il lui faut également faire connaître les avantages du bilinguisme démontrés par les avancées de la recherche en sciences cognitives ou en psycholinguistique

- souplesse, flexibilité mentale
- mobilité conceptuelle
- faculté de raisonnement abstrait accrue et plus indépendante des mots
- avantages dans la construction de concepts
- intelligence verbale
- pensée créative accrue
- meilleure sensibilité communicative
- capacités à résoudre des problèmes plus importantes
- meilleures performances dans la perception spatiale
- retombées dans le domaine des mathématiques...

Il lui faut valoriser toutes les langues et le fait d'être bilingue, voire plurilingue

Il faut arrêter de penser qu'il existe des langues plus prestigieuses que d'autres. Quiconque peut être fier de son bilinguisme n'a aucune conséquence négative à craindre.

Il lui faut donner des conseils aux parents

- parler avec plaisir avec son enfant dans la langue de son choix
- lui transmettre une langue familiale, culturelle
- donner au personnel de la petite enfance la tâche de donner à l'enfant l'accès à la langue d'accueil. Le professionnel devient ainsi le médiateur entre la langue et

culture de la famille et la langue et culture du pays d'accueil. C'est grâce à une activité langagière régulière et riche que le petit enfant va développer le français comme sa seconde langue maternelle.

- transmettre quelques mots dans la langue maternelle de l'enfant aux personnes qui l'entourent à la première séparation (nounou, éducatrice, enseignante de maternelle...) afin de pouvoir le consoler plus efficacement. L'utilisation de la langue familiale de l'enfant avec le personnel d'éducation reconnaît également au parent le droit d'utiliser sa langue maternelle et de partager ce savoir avec les autres.

L'orthophoniste se doit donc de communiquer sur le sujet du bilinguisme par le biais

- de livrets tels que Objectif langage ou de dépliants d'information
 - d'insertions de conseils dans les carnets de santé
 - d'articles dans les revues lues par le grand public
 - d'articles dans les revues des professionnels de la petite enfance
 - d'action nationale ou européenne, telle qu'une journée européenne de prévention sur le thème du bilinguisme
-
- ***Au stade secondaire, l'orthophoniste peut intervenir dans le repérage et le dépistage précoces des troubles et des pathologies du langage et de la communication. Il lui faut donc savoir évaluer le langage d'un enfant bilingue et prend en compte cet apprentissage bilingue***
-
- ***Au stade tertiaire, par la rééducation après une évaluation des troubles (bilan), il intervient dans la remédiation des personnes atteintes de troubles et de pathologies du langage et de la communication en sachant qu'une rééducation dans une langue permet également souvent une évolution dans l'autre langue.***

Oser la transmission de la langue maternelle



Dans nos sociétés modernes où la circulation des personnes est permanente, maîtriser plusieurs langues est à la fois un atout précieux et un fait relativement banal. De nombreux auteurs ont souligné les bénéfices inhérents au bilinguisme sur le plan cognitif, culturel et affectif (Bialystok 2004; Green 1998). Ces compétences peuvent contribuer entre autre à l'investissement du savoir et de l'école et à des parcours de réussite. Cependant, à côté de ces situations exemplaires, modèles éventuels d'identification, l'analyse longitudinale des parcours scolaires des enfants de migrants montre que ceux-ci font partie des élèves qui ont le plus grand risque de difficultés scolaires, d'échec, de sortie précoce du système scolaire ou des orientations vers des filières peu prestigieuses du système éducatif (Vallet & Caillé 1996; Brinbaum 2005). Ainsi, l'école républicaine ne parvient pas à garantir à tous ses enfants les mêmes chances. Ces enfants, déjà porteurs d'une vulnérabilité spécifique liée au risque transculturel, sont mis à mal par cet échec scolaire précoce dans la construction de leur identité et estime de soi.

Dans le champ du soin en situation transculturelle, nous portons une attention particulière aux transmissions familiales qui contribuent à asseoir les enfants dans des affiliations solides et qui les préparent à créer d'autres affiliations à la société dans laquelle ils se développent. Or, si nous sommes quotidiennement sollicités pour des troubles du langage en français, des difficultés d'apprentissage, ou des troubles d'ordre psychopathologique, les parents nous interrogent peu sur les compétences de leur enfant dans la langue familiale et *a fortiori* lorsque l'enfant renonce à sa langue première et met en place ce qu'on pourrait appeler par analogie un « mutisme de la langue maternelle »¹. En outre, même si ce symptôme isolé de désinvestissement d'une langue au profit d'une autre est un processus adaptatif ne conduisant pas spécialement à des difficultés d'ordre développemental, il peut rendre compte de stratégies de métissage plus ou moins harmonieuses et être le témoin de modalités de transmission intrafamiliale plus compliquées.

Dans cet article, nous discuterons la transmission de la langue maternelle, un outil de construction en contexte d'exil.

Les formes du bilinguisme chez les enfants de migrants

Le bilinguisme se vit de façon singulière d'un sujet à l'autre et pour un même individu, cette expérience prend des formes différentes selon les âges de la vie, les lieux et les niveaux atteints dans les différents idiomes. Le bilinguisme est relatif, la maîtrise des deux langues étant inégale et fonction des besoins et des circonstances.

Dalila REZZOUG
Université Paris 13
Marie Rose MORO
Université Paris
Descartes

DOSSIER

Dalila Rezzoug est pédopsychiatre, MCU-PH à l'université Paris 13 et dans le service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent du Professeur Marie Rose Moro, Hôpital Avicenne, 125 rue de Stalingrad, 93000 Bobigny.
E-mail : dalila.rezzoug@avc.aphp.fr

Marie Rose Moro est pédopsychiatre, professeur de psychiatrie à l'université Paris 5, chef de service de la Maison des Adolescents « Maison de Solenn », Hôpital Cochin, 97 boulevard du Port Royal, 75014 Paris, chef de service du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, Hôpital Avicenne, 125 rue de Stalingrad 93000 Bobigny.
E-mail : marie-rose.moro@cch.aphp.fr

¹ La définition de la langue maternelle est plurielle. Plusieurs critères permettent de distinguer la ou les langues maternelles de toutes les autres : « La capacité de dire la même chose de différentes manières, en d'autres termes de varier les registres et les styles ; la capacité de parler pour ne rien dire, très difficile à faire dans d'autres langues ; la capacité d'anticiper sur la réplique de l'interlocuteur ; la capacité de saisir au vol dans la conversation des mots ou des tournures nouvelles sans même y penser (Michael Halliday). C'est le don de la variété, du remplissage, le don de l'anticipation et du métissage (Francis Zimmerman). Odile Reveyrand-Coulon et

Aminata Diop-Ben Geloune propose que la langue maternelle est la « langue en référence à l'originare, langue matrice de toute langue, langue dans laquelle le sujet entre dans le langage. Aussi, certains préfèrent l'usage du mot langue-mère, ou langue première, celle à partir de laquelle dérivent toutes les expériences infantiles. Plus banalement, on désigne la langue maternelle comme la langue du pays natal par opposition à la langue du pays d'accueil.

Lorsqu'une compétence langagière double est effective, le sujet qui la détient peut utiliser ses langues selon le contexte; il peut aller jusqu'à introduire en une langue des éléments lexicaux ou syntaxiques qui appartiennent à l'autre langue. Ces intrusions d'éléments d'une langue dans l'autre peuvent être tout à fait volontaires et conscients. Ils représentent en réalité la volonté de « métisser » deux univers. Ceci correspond à un mélange de codes et matérialise « les liens intimes » avec deux langues dont les ressources sont par ailleurs exploitées avec créativité (Rezoug 2007). Cela renvoie au « parler bilingue » utilisé dans les familles où les deux langues sont investies sur le plan linguistique et affectif (Depez 1994). Dans d'autres cas, la langue la mieux maîtrisée vient au secours de la seconde lorsqu'un mot, une expression viennent à manquer.

Les études à grande échelle dont nous disposons pour apprécier la réalité des compétences bilingues chez les enfants de migrants reposent sur une méthodologie déclarative. Elles invitent à la prudence dans leur interprétation. Tribalat et al. avaient montré par exemple que 15 % des enfants d'origine algérienne déclaraient un usage exclusif de l'arabe avec leurs parents, contre 41 % pour un usage mixte et 43 % pour usage exclusif en français. Par ailleurs, parmi les jeunes d'origine étrangère en mesure de parler leur langue maternelle (sur les déclarations: 69 % des jeunes d'origine algérienne, 91 % des jeunes d'origine espagnole et 84 % des jeunes d'origine portugaise), une majorité en ont abandonné l'usage avec leurs propres enfants (deux tiers des jeunes d'origine algérienne, 80 % des jeunes d'origine espagnole et 75 % des jeunes d'origine portugaise (Tribalat & al. 1996 : 206). Les auteurs soulignent que cette tendance pourrait se modifier avec l'apport de l'enseignement institutionnel, ce qui reste encore à évaluer.

En dehors de leur pratique dans le milieu familial, les stratégies pour ancrer les apprentissages en langue maternelle en France sont essentiellement représentées par les cours de langues, dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) ou dans le cadre associatif pour certaines communautés. Or, les moyens limités attribués par l'Éducation nationale à ces enseignements ne permettent pas qu'ils remplissent leur mission (âge de début trop tardif, horaires inadaptés, locaux aléatoires) et qu'ils trouvent une place au sein des autres enseignements (Moro 2009). Actuellement, les parents font plus souvent référence à un enseignement privé des langues d'origine, en arabe ou en tamoul par exemple. Dans les études de Tribalat remontant à 1992, 5,4 % des enfants de langue maternelle arabe déclaraient un bilinguisme à l'écrit, contre 48 % pour les enfants de langue maternelle espagnole et 32,5 % pour les enfants de langue maternelle portugaise.

Ainsi, la transmission de la langue d'origine n'est pas systématique et varie selon de nombreux facteurs dont les langues, l'ancienneté de la migration, le multilinguisme des parents, le niveau socio-économique. Les relations historiques avec la France et la francophonie viennent aussi modifier la place des langues. Si le discours porté par les enseignants sur la nécessité de parler français à la maison n'est plus d'actualité, ces représentations restent présentes et figurent même dans un rapport parlementaire sensé apporter les clés de la prévention de la délinquance datant de 2006, rapport largement critiqué par les professionnels de l'enfance, les linguistes, les psychologues ou psychiatres et modifié par la suite.

Doc 3

Une expérience multiculturelle en crèche collective

À la crèche, reconnaître l'autre dans sa différence est une nécessité afin que les pratiques des professionnels, la culture du personnel et celle des familles puissent coexister. Le rôle de la directrice de crèche est de faciliter ce respect mutuel, qui peut être inscrit dans le projet éducatif de l'établissement.

La crèche collective Allende à Bonneuil-sur-Marne (94) se situe dans la banlieue sud-est de Paris. Dans cette ville du Val-de-Marne se côtoient vingt-sept nationalités dont la culture, les habitudes de vie et les croyances diffèrent. La crèche, ce microcosme sociétal, est le reflet de la population de la ville, dans la même proportion environ. Par voie de conséquence, la fonction de directrice puéricultrice confronte à de nombreuses situations en relation avec ces diverses cultures et qui interpellent profondément. Par exemple, certaines familles manifestent une crainte pour la vie de leur enfant. Comment rester neutre face aux croyances des parents, face à la réaction du personnel et aussi compte tenu de la loi ?

La représentation de l'étranger

Au quotidien, le personnel est amené à accueillir les enfants issus de différentes cultures. Ce multiculturalisme influence considérablement les pratiques des professionnels.

◆ **Certains parents font porter à leur bébé des amulettes ou gri-gri.** Les familles, en communiquant entre elles, savent que le port d'objets fétiches est toléré au sein de la crèche. Les parents sont informés également, à l'admission de l'enfant à la crèche, de la tolérance ainsi que des usages de précaution de l'établissement. Malgré cette information, ils placent sur les enfants des "protections" de taille de plus en plus grande, qui sont considérées par les professionnels comme des bijoux susceptibles de blesser. C'est alors pour les parents un véritable déchirement lorsqu'il leur est demandé d'ôter cet objet, à la fois pour la sécurité de leur enfant et pour celle des autres pensionnaires. Les parents expliquent avec beaucoup d'émotion qu'ils ont fait fabriquer cette "protection" par le sage du village de leur pays d'origine pour protéger leur enfant. Ce dernier, pour être protégé, le porte jusqu'à un certain âge qui varie en fonction des ethnies.

Comment amener l'équipe soignante et éducative à prendre en compte les valeurs et les différentes cultures des parents afin de favoriser le bien-être des enfants accueillis au sein d'une crèche collective ?

◆ **Chacun se construit des représentations de l'autre, de ce qui lui est étranger.** Cette étrangeté peut être vécue comme un envahissement. L'autre fait peur, de

ce fait un mécanisme de défense s'opère : repli sur soi, recherche de "barricade" ou d'alliés contre cet inconnu menaçant. Ces alliés peuvent être des collègues, des voisins ou tout autre groupe d'appartenance.

◆ **Quelles représentations peuvent avoir les familles étrangères qui arrivent en France ?** Comment perçoivent-elles l'institution ? Les parents pensent que le personnel qui représente celle-ci ne peut pas les comprendre. En revanche, lorsque, parmi le personnel, certains tolèrent leur culture, ces familles se sentent reconnues. En situation d'immigration, les parents sont déracinés. Parfois, ils ne maîtrisent pas la langue ni toutes les subtilités du pays d'accueil.

Reconnaître l'autre

Reconnaître l'autre dans son individualité et sa singularité est important, voire indispensable.

◆ **Le terme "reconnaissance" est polysémique,** il signifie : un aveu, une confession, admettre son erreur. C'est aussi l'action de reconnaître quelqu'un ou quelque chose, le fait de se reconnaître mutuellement. La reconnaissance se définit également par le fait d'admettre ou de reconnaître la légitimité de l'autre. Cette altérité reconnue porte alors à témoigner (souvenir d'un bienfait reçu, gratitude)¹.

◆ **Dans une crèche où plusieurs ethnies se côtoient,** l'action de reconnaître quelqu'un consiste en premier lieu à distinguer Fatou de Fathia, ou Sirine de Fathia ou encore Justine de Britney.

◆ **La reconnaissance passe aussi par l'expression du sentiment de gratitude** envers quelqu'un. À la suite d'un service rendu ou d'un geste bienveillant, un remerciement est valorisant.

◆ **Le philosophe Paul Ricœur** pense que reconnaître, c'est avant tout identifier ou distinguer. Dans un premier temps, nous observons un objet, nous l'identifions. Puis cet objet disparaît de notre champ de vision pendant un certain temps. Ensuite, dans un deuxième temps, cet objet réapparaît. Enfin, dans un troisième temps, la reconnaissance de cet objet intervient. Cette reconnaissance rappelle ainsi un souvenir précis. « Pour les choses, les reconnaître, c'est pour une grande part les identifier par leurs traits génériques ou spécifiques. Pour les personnes, en revanche, elles se reconnaissent principalement à leurs traits individuels »². Les

Notes

1. Travers C. Dictionnaire encyclopédique illustré. Hachette, 1997, p. 1588.
.../...

traits individuels qui permettent cette reconnaissance sont de deux ordres : physique et moral (les traits de caractère).

◆ **En revanche, « il y a un risque de se méprendre, de prendre une chose pour une autre »³** explique Paul Ricœur. Autrement dit, il existe un risque de malentendu dans la relation avec l'autre, avec les parents. Par exemple, des personnes d'origine africaine peuvent ressentir du mépris de la part de personnes d'autres origines envers les parfums qu'ils portent. Notre cerveau n'a pas identifié ce parfum qui parfois peut nous indisposer. De ce fait, nous pouvons l'assimiler à quelque chose de sale et non à un parfum correspondant à l'une de nos représentations habituelles.

◆ **Reconnaître, pour Paul Ricœur, c'est également se reconnaître soi-même**, c'est-à-dire reconnaître ses capacités d'agir, d'être des parents « *suffisamment bons* », selon l'expression du pédopsychanalyste Donald W. Winnicott, malgré les habitudes autres du pays d'accueil. Dans certaines régions d'Asie par exemple, il est interdit de montrer ses émotions en public. Une mère qui ne manifeste pas le plaisir de retrouver son enfant lorsqu'elle récupère celui-ci à la fin de la journée suscite l'étonnement du personnel. Face à ce comportement, en apparence indifférent, le personnel se pose des questions sur la capacité de cette mère à prendre soin de son enfant.

◆ **La reconnaissance de l'autre dans sa différence implique une relation accueillante de la culture de celui-ci.** L'altérité peut se définir comme la conscience de la différence des autres ; elle favorise la reconnaissance de ces derniers dans leur différence. La particularité de chacun, de façon individuelle ou relative à un groupe culturel, est alors prise en compte. Dans un contexte d'interculturalité, il est nécessaire de développer l'altérité. Celle-ci est une valeur essentielle qui place l'être humain tel qu'il est comme un sujet de droit.

La coexistence des différentes cultures

◆ **La crèche répond à des normes sociales qui, souvent, paraissent bien étranges aux parents.** À commencer par la façon dont le personnel s'adresse aux enfants. Les professionnels ont coutume de dire aux parents qu'ils s'adressent à leurs enfants quel que soit leur âge de façon simple, sans mots infantilisants. Certains parents ont un autre usage et préfèrent le "parler bébé" : sinon leur bébé ne comprend pas, assurent-ils. En affirmant à plusieurs reprises que leur enfant comprend et sans "mettre de pression" sur leur attitude, les parents changent peu à peu leur langage, leur façon de faire. Ils intègrent la "culture crèche" et les pratiques professionnelles qui en émanent.

En crèche, les salles de vie sont des espaces sécurisés, adaptés aux enfants. Il est de coutume de mettre au sol les plus jeunes enfants sur des tapis appropriés, pour qu'ils évoluent à leur rythme et selon leur



© Phanie/Auro Farnanello

En situation d'immigration, les parents sont déracinés, c'est pourquoi reconnaître l'autre dans sa singularité est indispensable.

développement psychomoteur. En principe, un enfant n'est pas placé en position assise tant qu'il n'a pas expérimenté seul cette station par ses propres moyens et qu'il ne la maîtrise pas lui-même. Le sol représente une zone sale pour certains parents. Les professionnels expliquent l'intérêt de cette pratique pour le bien-être de leur enfant. Des conseils sont prodigués aux parents afin que l'enfant soit placé au sol à la maison plutôt que dans son lit, dans une chaise haute ou porté dans les bras. Là encore, bon nombre de parents découvrent cette pratique en confiant leur enfant à des professionnels de crèche. Les professionnels se transmettent cette façon de travailler. Les novices sont formés par leurs pairs à toutes ces normes bien spécifiques de la "culture crèche".

◆ **Pour un parent d'origine française, ces habitudes culturelles de crèche sont particulières.** Qu'en est-il d'un parent d'origine africaine, qui habituellement porte son enfant sur le dos jusqu'à l'âge de trois ou quatre ans environ ? Ces bébés, bien souvent, pleurent beaucoup lorsqu'ils sont au sol. Ils ont des difficultés à rester loin du corps-à-corps avec l'adulte. Cette mère, qui a vécu en Afrique, qui a été portée par sa propre mère, continue à porter son enfant dans un pays où les poussettes se bousculent parfois sur le trottoir. Les contrastes sont manifestes et ils sont à intégrer par tous, même si chaque population a ses habitudes culturelles dans lesquelles elle se reconnaît et se retrouve.

Notes

- .../...
2. Ricœur P. Parcours de la reconnaissance. Folio essais, 2004, p. 106.
3. Ricœur P. Op. cit., p. 239.
.../...

◆ **Habituellement, en crèche, les fêtes du calendrier sont marquées avec les enfants.** En janvier, la galette des rois est partagée, à la chandeleur les crêpes sont dégustées, à Pâques des chocolats sont distribués. En décembre, le Père Noël est présent avec sa hotte de cadeaux, il est accompagné de chants de Noël. Les parents de confession juive ou musulmane apprécient ces chants qui font partie du folklore local, le Noël français. La loi de la laïcité a amené le personnel de crèche à interroger ses pratiques. Ainsi, les textes des chants de Noël sont modifiés afin de respecter les confessions qui ne sont pas en rapport avec la croyance de Noël. Cependant, les repères culturels et identitaires du personnel se sont trouvés amoindris par cette modification. L'équipe est d'accord pour être en conformité avec les croyances des parents, mais pas au détriment de ses propres croyances.

◆ **Certes, il faut remettre en cause ses habitudes, mais jusqu'où va cette rencontre avec l'autre ?** Doit-on perdre un peu de son identité pour respecter l'autre ? Faut-il mettre davantage en valeur la culture des parents, plutôt que celle du personnel qui travaille dans l'institution ? De nombreuses fêtes du calendrier sont religieuses. Dans ce cas, est-il encore judicieux de continuer à manger la galette, qui rappelle l'annonce de la naissance de Jésus par les Rois mages dans la religion catholique ? Quelle est donc la posture de l'équipe encadrante dans ces situations ?

◆ **Ces réticences s'estompent grâce à un compromis :** ces fêtes sont célébrées de manière culturelle et leur référence religieuse n'est pas mise en avant pour le respect de tous. Elles ne sont pas occultées pour autant car elles restent des événements marquants de notre culture. L'acceptation des uns et des autres passe par cette neutralité bienveillante.

◆ **Le professionnel peut être dans une relation interculturelle avec les familles.** Il n'a pas la même culture que les usagers, mais il la connaît bien. Il utilise son savoir pour communiquer avec les parents et le personnel.

◆ **La relation peut être métaculturelle,** c'est-à-dire que le professionnel ne connaît pas la culture des parents, mais comprend parfaitement l'importance pour la famille de pratiquer sa culture.

◆ **Lorsque les usagers et les professionnels partagent une même culture, il s'agit de situations intraculturelles.** Il en va pourtant de même pour les croyances et les pratiques de chacun (religion, pratique de l'homéopathie...) qui peuvent différer d'un individu à l'autre.

Rôle de la directrice de crèche

La multiculturalité nécessite un questionnement éthique dont le cadre de santé tient compte afin de prendre une décision la plus juste possible.

◆ **Il s'agit d'être conscient des représentations de chacun vis-à-vis de soi et de l'autre.** Ces représentations sont constituées de souvenirs et de croyances

qui diffèrent en fonction de la culture d'appartenance de chacun. Comment se représente-t-on les familles issues de l'immigration dont la culture est parfois très différente de la nôtre ? Les parents en situation d'immigration sont déracinés et la barrière de la langue majore les difficultés rencontrées. Apprendre à connaître les différentes cultures permettra de reconnaître et de respecter ces familles.

◆ **Il convient d'identifier sa capacité d'agir en tant qu'individu.** Comme le souligne Paul Ricœur³, reconnaître c'est avant tout distinguer, puis se reconnaître soi pour accéder ensuite à la reconnaissance mutuelle, à la gratitude. Lorsque nous ne connaissons pas l'autre, nous le rejetons parce qu'il nous semble étrange.

◆ **Le cadre tient compte du problème d'identification que rencontrent certains parents** dans une institution comme la crèche collective. Les parents vont adapter leurs rites à la collectivité dans laquelle est accueilli leur enfant. Ils vont aussi généralement tenter de lui transmettre la culture du pays d'accueil. Se pose le problème de repères pour les enfants. À qui les enfants vont-ils s'identifier : à leurs parents et à leurs aînés, qui sont minoritaires, ou aux autres personnes de la société dans laquelle ils grandissent ?

◆ **La directrice aménage un temps d'échange privilégié** en dehors des réunions habituelles afin de promouvoir la réflexion commune sur une pratique éthique autour de la multiculturalité. Ces réflexions communes peuvent être consignées dans le projet d'établissement. Comme tout projet, il est évalué en fonction de l'évolution de la population au sein de la crèche, afin de faire évoluer les pratiques.

Conclusion

Au travers des interrogations soulevées lors de cette réflexion, se dévoilent les risques associés aux représentations sociales dans le soin. Celles-ci peuvent être discriminatoires et porter atteinte à la dignité ou à l'intégrité de la personne.

La réflexion éthique établie à partir du principe de respect de l'autre est le fondement du métier de cadre de santé et le fil conducteur de toutes les actions. « *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre* »⁴. Ainsi, apprendre à accueillir la diversité, n'est-ce pas repousser les comportements discriminatoires et promouvoir les valeurs de fraternité qui enrichissent l'humanité ? ▶

Lucette Luce,

puéricultrice, directrice de la crèche collective
départementale Allende, Bonneuil-sur-Marne (94)
lucette.luce@live.fr

Déclaration d'intérêts : l'auteur déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts en relation avec cet article.

Notes

.../...

4. Kant E. Fondement de la métaphysique des mœurs. Livre de poche. 1993 (1785). p. 105.

Dominique Binot-Courtois, animatrice Des mots pour Grandir,
Martine Septfonds, responsable de crèche,
Sarah Hidouci, éducatrice de jeunes enfants,
Prudence Dawa, éducatrice de jeunes enfants de la crèche Le Village.

Doc 4

Des mots pour grandir

Les ateliers langage



Au cours de ses trois premières années de vie, l'enfant acquiert les principales compétences nécessaires à un développement langagier harmonieux. On sait que ce développement suit une trajectoire globalement commune à tous les enfants, mais le contexte environnemental est important, comme les caractéristiques de la langue à apprendre, l'appartenance sociale, la personnalité, le sexe... également le mode d'accueil. Comment les lieux d'accueil peuvent-ils accompagner le développement du langage et le désir de parler chez les tout-petits ? Voyons l'exemple d'un travail mené autour d'ateliers langage mis en place avec l'aide de l'association *Des mots pour grandir* dans la crèche *Le Village* à Paris (20^e).

Nous souhaitons rendre compte d'une expérience de cinq années menée au sein d'une crèche autour de la création d'« ateliers langage ». Ces ateliers sont conçus et animés par l'association *Des mots pour grandir* qui a pour objet le développement du langage chez les jeunes enfants. Ils concernent des enfants âgés de 18 mois à 3 ans en difficultés relationnelles, souvent pénalisés par un milieu socio-économique défavorable au développement de la verbalisation. Ils ont pour objectif d'aider l'enfant en proposant un temps où le langage est au cœur d'une relation qui se noue avec l'animatrice, au sein de la structure d'accueil qui les reçoit. Les ateliers s'inscrivent dans le projet d'établissement de la crèche, espace où l'enfant est perçu en tant que sujet et où une attention soutenue lui est accordée. Ils participent de l'action préventive.

Une fois par semaine, l'animatrice de l'association vient à la crèche. Elle propose un atelier

individuel pour trois enfants tout au long de l'année. Chaque enfant quitte son groupe pour un temps d'atelier d'environ trente minutes. C'est un moment d'attention accordé à lui seul par un adulte bienveillant qui a du plaisir à communiquer avec les mots. Pendant ce temps d'activités libres, l'animatrice s'adapte aux jeux de l'enfant, le suit dans ses parcours, commente, questionne, reformule, donne des mots, soutient, provoque la parole de l'enfant par une « mise en bouche » de ses expériences. Elle assure à l'enfant ce « bain de langage » dans le cadre d'une relation individuelle. Puis l'enfant retourne dans son groupe et retrouve les règles de la vie collective.

Commencer par mettre des mots sur les choses

Durant les ateliers, l'animatrice utilise des phrases simples qui décrivent ce que fait l'enfant. « Tu tapes fort. Tu suis le rythme. » Elle commente l'ac-

Il ne s'agit pas de noyer l'enfant dans un flot de paroles, mais de l'accompagner délicatement avec juste ce qu'il faut de mots pour éclairer son vécu

32



tion de l'enfant, éventuellement met des mots sur les sensations éprouvées. « *Tu as peur. Tu ne veux plus.* » Cette verbalisation est modérée, en lien avec ce qu'exprime l'enfant dans l'instant et avec le cheminement de pensée de l'animatrice. Il ne s'agit pas de noyer l'enfant dans un flot de paroles, mais de l'accompagner délicatement avec juste ce qu'il faut de mots pour éclairer son vécu. Il s'agit de mettre en relief une situation, une sensation. L'animatrice est dans une attitude d'écoute bienveillante et l'intonation de sa voix est en cohérence. Elle peut s'exclamer, ponctuer, rire, s'étonner « *Oh la belle bulle !* » Elle offre à l'enfant une présence vivante, une plasticité faite d'émotions, de sensations. À la fin de l'atelier, je dis : « *Loubna, ça va bientôt être fini.* » Elle me regarde et dit distinctement « *fermé* » en projetant sa voix. Je m'arrête un instant puis répète : « *Fermé ?* » d'une voix interrogative, puis je m'exclame : « *Eh bien oui ! L'atelier va fermer !* »

Des objets, des jeux et des mots

Les expériences sensorielles et émotionnelles vécues par l'enfant sont mises en valeur par l'animatrice à partir du matériel de la crèche et aussi d'un matériel pensé et choisi au préalable de manière à solliciter les sens, visuel et sonore, mais surtout tactile, olfactif, voire gustatif. Certains supports peuvent être ajoutés ou retirés pour s'adapter à l'évolution de l'enfant et solliciter un sens plutôt qu'un autre.

Tout peut devenir un outil sensoriel, mais on peut aussi créer ses propres outils. Des « tactiles » - formes et objets recouverts de tissus et de matières contrastés - pour susciter des sensations fortes : c'est doux, c'est mou, c'est dur, ça gratte... ; des « odoramas » - petits pots remplis

d'épices, d'herbes variées, de senteurs divers, quelques fruits ou légumes - choisis pour leurs propriétés à solliciter les sens : manipuler, toucher, sentir, goûter...

Accompagnées par les mots qui les nomment, les mettent à distance, ces expériences sensorielles parlent à l'enfant de lui-même et du monde qui l'entoure, et l'aident petit à petit à construire son langage.

Des éléments culturels sont aussi à disposition dans l'atelier, l'enfant peut s'en saisir pendant un temps, s'en détacher, y revenir... livres sur les cultures du monde, histoires, chansons, instruments de musique...

Mouss, 2 ans et demi. *Nous feuilletons le livre des familles du monde, il s'arrête sur une famille caine, je décris le cadre, les personnes, leurs probables vêtements, je lui « présente » sa famille, il est très intéressé. Il prend le livre de comptines africaines, il me parle, dit un mot qu'il ne comprend pas, regarde les images, il chante « oulélé », il veut que je chante avec lui.*

Chacun met son corps en jeu, d'un côté l'enfant est engagé dans le jeu et de l'autre l'animatrice lui dispense une qualité de présence et d'attention, investit la langue, manifeste son plaisir de communiquer par la parole.

Mouss, 18 mois. *Il entre et ferme la porte. Séance très vivante, il papillonne. J'essaie de le maintenir dans un état de concentration pendant les échanges. Il renverse la tour faite de cubes empilés, appuie sur les boutons d'un jeu à action différentes têtes d'animaux, prend une boîte à pâte à modeler, ouvre le couvercle et m'en donne des morceaux, prend un nez de clown, il essaie d'en mettre un sur son nez comme moi et e*

un anneau de mousse noire au bout de son doigt comme moi, nous bougeons nos doigts ainsi gantés, nous jouons à la balle, au téléphone « allo », il s'intéresse à un poupon, à ses yeux, place le pied du poupon dans la boîte de pâte à modeler, constate l'empreinte du pied sur la pâte. « C'est fini » il comprend très bien et quitte la salle « au revoir ».

Le jeu suppose la gratuité, l'absence d'enjeux immédiats, peu de contraintes, un temps de plaisir riche pour l'enfant, sans rentabilité liée à des objectifs, ce qui permet d'être dans la relation, dans le « ici et maintenant ». Enfin, il suppose la liberté, liberté des jeux initiés par l'enfant, liberté des échanges langagiers sans « projet », sans enjeux d'apprentissage. L'atelier lui est proposé, il est l'acteur de ce moment.

La simplicité des échanges langagiers autour des activités développées, la saisie verbale du quotidien de l'enfant dans ses jeux... tout ceci s'inscrit pour lui dans une continuité de vie, sans rupture avec la vie de la crèche, si ce n'est ce moment d'attention singulière qui lui est porté autour des mots. Les ateliers sont ainsi des temps d'accueil, et non de soins ou d'apprentissage. Il s'agit d'un moment précieux où l'enfant reçoit une attention individualisée et profite d'une relation d'empathie privilégiée où la parole est centrale.

Les mots dans le temps

Cette approche du langage qui s'adresse à des enfants en difficulté relationnelle a besoin de la durée pour porter ses fruits. Elle s'appuie sur la continuité et la régularité nécessaires à un travail approfondi. Les enfants fréquentent un ou deux ans l'atelier selon leur temps de présence à la crèche. Seul le long terme donne à voir les menues évolutions, ces petits progrès très importants pour eux.

Loubna, 2 ans, le 23 novembre. *Je vais la chercher dans la grande salle, elle à l'air triste, elle est assise et se balance d'avant en arrière, elle me suit dans la salle réservée à l'atelier. Elle lance tous les pots de pâte à modeler en l'air, elle pétrit et garde dans la main la pâte violette. Elle manifeste peu d'intérêt pour les activités que je lui propose. Elle allonge ses pieds, me regarde inexpressive, se balance, ne veut pas restituer la pâte, pleure.*

Le 7 janvier. *Elle refuse tout et détourne la tête. Mes tentatives pour l'intéresser restent vaines. Elle se lève, regarde par la fenêtre. Je suis à côté d'elle et lui parle, elle se met à pleurer « maman ». J'ai conscience qu'elle a peur de quelque chose. J'utilise un tiers, en l'occurrence une peluche à qui je m'adresse en lieu et place de Loubna ce qui la calme. Je m'assois à côté d'elle. Je sens qu'il ne faut pas que je sois dans un projet de captation de son attention.*

Le 21 janvier. *Elle s'installe dans un coin. J'introduis le tiers-peluche, à qui je « parle ». Nous sommes installées en triangle, moi, Loubna et la peluche entre nous deux. Je m'adresse à la peluche sur le même registre que celui que j'utilise pour*

m'adresser à Loubna, je lui « propose » des activités, j'entre « en relation » avec la peluche, Loubna regarde, et j'introduis progressivement son nom dans les « échanges », puis la peluche « fait rouler » une balle dans sa direction, elle la renvoie du bout des doigts sans bouger son corps.

11 février. *Changement spectaculaire. Elle s'assoit, me lance le ballon de baudruche gonflé en me regardant, le claque, sourit. Nous sortons les instruments de musique, nous jouons ensemble, elle se sert spontanément de livres, regarde Spot avec moi, prend le livre sur ses genoux, s'assoit devant le xylo, me tend une baguette, sourit, me regarde, nous jouons ensemble, elle tape fort, elle est contente, c'est fini.*

Un enfant en difficulté relationnelle peut s'appuyer sur une collectivité s'il a un temps en individuel avec une personne privilégiée, et inversement cet enfant peut investir un temps individuel s'il se sent entouré par la collectivité dont il fait partie et dont la rumeur lui parvient : bribes de chansons, voix connues.

L'animatrice de l'atelier et l'équipe de la crèche se réunissent régulièrement pour échanger à propos des enfants. Ces temps de discussion relatant ce qui se passe à l'atelier et dans le groupe d'enfants permettent de croiser les regards et de mieux comprendre l'enfant. Cette mise en relation des temps collectifs et des temps individuels entraîne une dynamique particulière bénéfique à l'enfant qui stimule ses capacités à entrer en relation et à développer son langage. C'est dans la relation individuelle que le langage se met en place. L'enfant devient partenaire de langage avec un adulte de référence, fiable, disponible.

Mouss, 3 ans, (réunion de fin d'année). *Il y a une progression dans la connaissance de lui-même et dans l'abstraction. Il commence à porter des jugements, il fait des associations entre les objets, entre des idées. À partir de puzzles fille/garçon, il remarque les différences, le sexe, les seins. Je dis « les femmes ont des seins, moi j'ai des seins », Mouss répond « mais tu n'es pas ma maman ». J'écris, il essaie de m'imiter puis constate « je ne sais pas écrire ». Il commence à reconnaître les couleurs « j'ai un crayon bleu », il commente « je dessine un bonhomme ». Avec la tige des bulles de savon, il constate « la tige est longue ». Il fait des liens, il regarde le livre sur les sentiments, il s'arrête sur l'image de la Gorgone, je fais la mimique et il va chercher le livre Grosse colère.*

Nous avons ainsi accompagné Mouss et Loubna tout au long de leur cheminement et avons été témoins de l'avènement de leur personne. Ainsi il ne s'agit pas « d'apprendre à parler » à un enfant mais d'utiliser le langage comme un moyen d'installer ou de restaurer un développement global harmonieux ; le développement du langage de l'enfant étant l'un des signes, parmi d'autres, de son mieux-être.

Les ateliers sont
ainsi des temps
d'accueil, et
non de soins ou
d'apprentissage

Vous recherchez
un article ?

Articles
RECHERCHE ET ACHAT DE DOCUMENTS
www.articles-presse.fr



Coralie Dumont,
Éducatrice de jeunes enfants

Doc 5

L'italien à la crèche : une invitation au voyage !

Les politiques éducatives insistent sur la sensibilisation, de plus en plus précoce, des tout-petits à une langue étrangère. Des étoiles plein les yeux, qui gère plusieurs structures interentreprises, a décidé de se lancer dans l'aventure en proposant aux tout-petits un projet d'éveil linguistique. Gros plan sur un projet novateur.

De l'italien à la crèche, ou la naissance d'un projet d'éveil linguistique

Toute jeune éducatrice de jeunes enfants, je commence ma carrière en août 2009 au sein d'une structure coordonnée par Des étoiles plein les yeux. Un 25 heures m'est proposé, suppléé par 10 heures d'ateliers d'éveil linguistique en italien. Des étoiles plein les yeux a la réelle volonté d'utiliser les compétences particulières des professionnelles afin d'en faire bénéficier un maximum de structures. D'ailleurs, une professionnelle sera bientôt en charge de la transversalité au sein du groupe. J'avoue m'être, de prime abord, questionnée sur l'intérêt éducatif d'un tel projet ; je savais que sa mise en place et la pédagogie employée seraient essentielles pour rendre ce temps ludique et riche en découvertes, sans exigences trop accrues. Les découvertes théoriques sur le langage, ainsi que la mise à l'écrit du projet, ont constitué la base des futurs ateliers. Le processus d'acquisition du langage est long et complexe, et est associé à un ensemble complexe

d'éléments. Dès lors, l'apprentissage immédiat n'est pas envisageable et ne constitue aucunement un objectif en soi.

[Le plaisir pris au cours de ces séances doit être pris en compte, le ludique doit être préservé afin d'offrir un cadre agréable et sécurisant.]

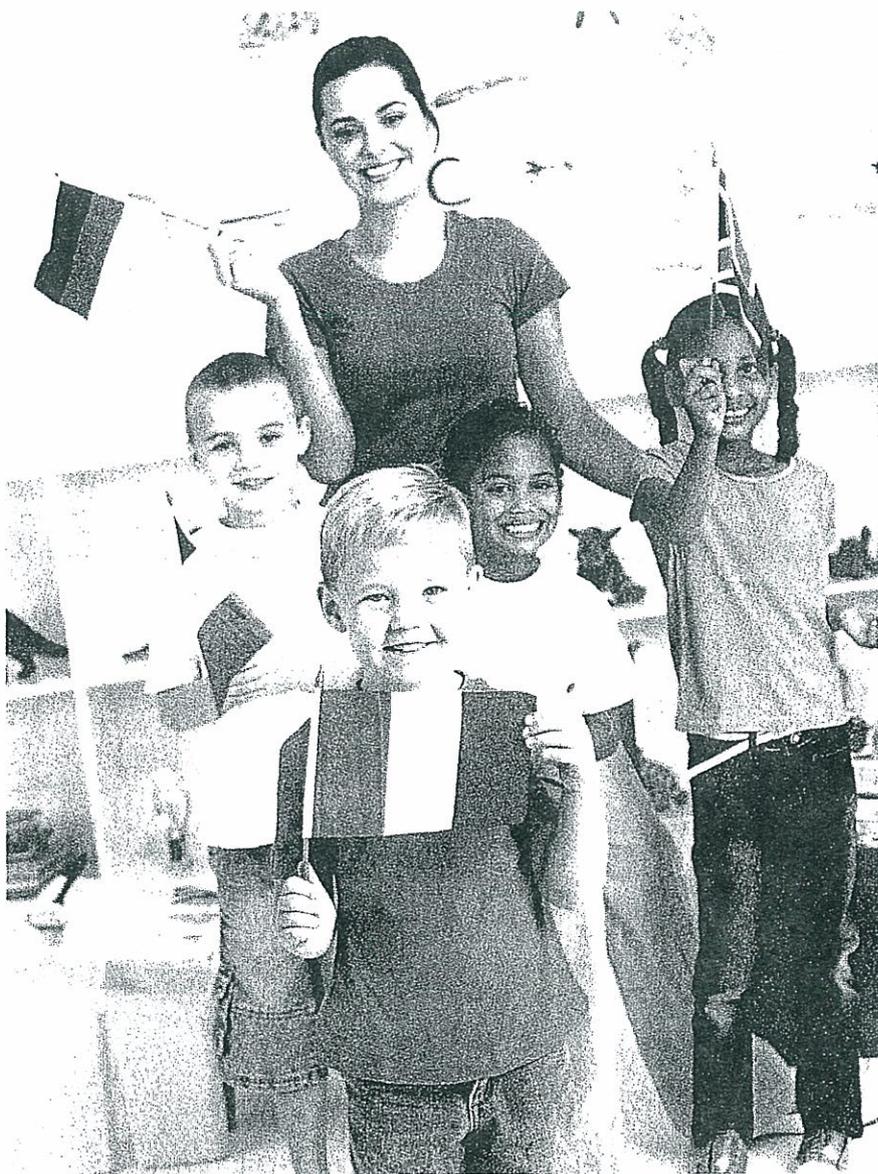
Les structures petite enfance représentent souvent les premiers pas de l'enfant en société, jouant un rôle essentiel dans la construction de l'identité et de l'ouverture aux autres.

Le langage en question, point de vue théorique

« *Infans* », d'un point de vue étymologique, signifie « celui qui ne parle pas ». Dès lors, les questionnements face à ce processus d'acquisition du langage sont à prendre en compte avant de proposer des ateliers d'éveil linguistique.

L'environnement joue un rôle dans la compréhension des messages par les jeunes enfants. Ainsi, en sensibilisant les enfants à une langue étrangère, nous les amenons à s'ouvrir au monde, mais aussi à faire des liens dans leur langue maternelle : en utilisant, par exemple, des imagiers ou des pictogrammes qui leur amènent à faire des liens avec le mot dans leur langue maternelle pour, ensuite, leur proposer la correspondance en langue italienne. L'acquisition du langage dépend de facteurs internes (maturation biologique) et de facteurs externes (environnement). Les ateliers d'italien n'ont pas pour but principal l'acquisition du langage, ils vont davantage donner des bases dans la formulation et dans la construction des phrases. C'est pourquoi je choisis de prime abord d'en faire bénéficier les enfants ayant un minimum de vocabulaire, ce que je réajustera au fil des séances. Je reviendrai sur ce point plus tard.

Bien que la communication verbale soit majeure dans nos modes de communication, les gestes, les regards, les expressions du visage et autres formes de communication non



○○○ verbale sont autant de clés dans l'acquisition du langage dans les premières années de la vie de l'enfant. Employant une langue qui n'est pas la langue maternelle, les attitudes de l'adulte jouent un rôle essentiel dans la compréhension mutuelle.

Au sein de la perspective développée par Bruner en 1983¹, c'est la communication avec un interlocuteur plus expert qui permet à l'enfant d'acquérir de nouvelles compétences et capacités. La médiation exercée par l'adulte (qui stimule, aide, montre...) est déterminante pour le développement de l'enfant. Les illustrations et autres photographies sont essentielles dans le cadre de ce projet, car elles vont favoriser le lien entre le mot et l'objet présenté.

Le vocabulaire ne se développe pas d'une façon linéaire, on observe par exemple

une phase très productive vers 18-20 mois. Une étude de Bates et de ses collaborateurs² quantifie le vocabulaire du jeune enfant de la façon suivante : 10 mots à 1 an, 64 mots à 1 an et 4 mois, plus de 300 mots à 2 ans et plus de 500 mots à 2 ans et 6 mois. Ces théories sont cependant à nuancer, le développement d'un enfant à un autre pouvant être très différent selon plusieurs facteurs qui lui sont propres. À partir de 18 mois, l'enfant a la capacité de nommer les objets et de les catégoriser, il peut apprendre plusieurs mots par jour. Le tout-petit acquiert des mots qui correspondent à des référents dans son quotidien. Le langage participe ainsi à la construction des relations sociales ; en s'exprimant et en se faisant comprendre, l'enfant noue des liens et échange vérita-

blement avec son interlocuteur. Dès lors, les ateliers d'italien permettent d'acquérir et de renforcer le vocabulaire dans la langue française, puis de faire le lien avec le mot dans une langue étrangère. La mise en place des ateliers et leur expérimentation m'ont amenée à m'interroger sur la place du tout-petit. Les bébés ont la capacité de différencier les sons de n'importe quelle langue, mais c'est l'exposition perpétuelle à leur langue maternelle qui va construire leur langage et effacer peu à peu cette capacité exceptionnelle. Jusqu'à 6 mois, l'enfant produit une gamme de phonèmes qui dépasse largement celle de sa langue maternelle. Des travaux réalisés en langue anglaise, espagnole ou française montrent la variété des premiers mots par la présence des bruits et des sons d'animaux, des jeux, des parties du corps, de la nourriture, des noms des personnes... Ainsi, les comptines italiennes, la lecture d'histoires, vont permettre au tout-petit d'élargir sa « gamme » et d'éveiller sa curiosité face au langage. Sans oublier le plaisir d'une langue chantante !

Petite histoire du projet... Andiamo !

« Éduquer les enfants à la diversité », quelle que soit cette diversité (culturelle, langagière, venant du milieu social...), est un droit que l'on retrouve dans la Convention internationale des Droits de l'Enfant de 1989. Le projet « éveil linguistique en italien » s'inscrit donc dans ce cadre. Car au-delà de l'aspect purement linguistique, les thèmes abordés toucheront, entre autres, la culture italienne dans ses différents aspects. Ainsi, l'ouverture vers d'autres cultures et traditions amène petit à petit à l'idée de tolérance et de respect des autres dans leurs différences.

Je partage mon expérience dans quatre crèches. En amont, une première prise de contact a permis d'observer le fonctionnement de chaque structure afin que l'atelier s'inscrive dans la demi-journée sans perturber le déroulement. Discussions et échanges avec l'équipe ont également été de mise pour une meilleure connaissance des enfants présents.

Je suis présente trois heures dans chaque structure afin de participer pleinement à sa vie et de m'inscrire véritablement dans l'équipe. Lors des premiers ateliers, les groupes étaient exclusivement composés d'enfants ayant acquis un minimum de vocabulaire, les échanges verbaux me paraissant essentiels. Cependant, les mois

passant et l'assurance grandissante, j'ai commencé à m'installer auprès des tout-petits avec un livre et quelques comptines. Et j'ai pu observer avec plaisir l'apaisement que cela pouvait leur procurer, les retours positifs des familles ont suivi.

La séance commence par un temps comptine, se poursuit par une activité en lien avec un thème défini auparavant et se termine toujours par la lecture. Huit enfants au maximum participent à l'atelier, afin d'assurer bien-être, échanges et écoute de chacun. Puis un autre groupe peut en bénéficier. Désirant que cette activité soit un réel plaisir, aucun enfant n'est forcé à participer s'il ne le désire pas. C'est à l'adulte de créer l'envie, d'éveiller la curiosité et les sens !

Quel plaisir de constater que les enfants reprennent en chœur les comptines, récla-

ment les livres, désignent des illustrations en italien et me réclament la séance dès mon arrivée dans la structure !

Un projet en constante évolution

Un projet d'éveil linguistique laissait parfois perplexe, mais aujourd'hui parents, enfants et professionnels constatent avec bonheur les bienfaits de l'atelier. Des évaluations sont faites régulièrement afin de réajuster si besoin est. Les enfants grandissent, les groupes évoluent, la routine n'y a pas sa place.

Les prochaines actions consisteront en la mise en place d'un journal de bord consultable par la famille et les professionnels dans chaque crèche, ainsi qu'en la réalisation de

CD de comptines pour prolonger le plaisir à la maison.

La transversalité permet vraiment aux professionnels de se sentir valorisés dans leurs compétences propres, et d'en faire bénéficier le maximum de structures. Les actions en direction des enfants et de leurs familles s'en trouvent enrichies. Gageons que cet exemple suscitera des envies, des attentes et apportera une réelle richesse au groupe Des étoiles plein les yeux, qui accorde une importance toute particulière à cette transversalité.

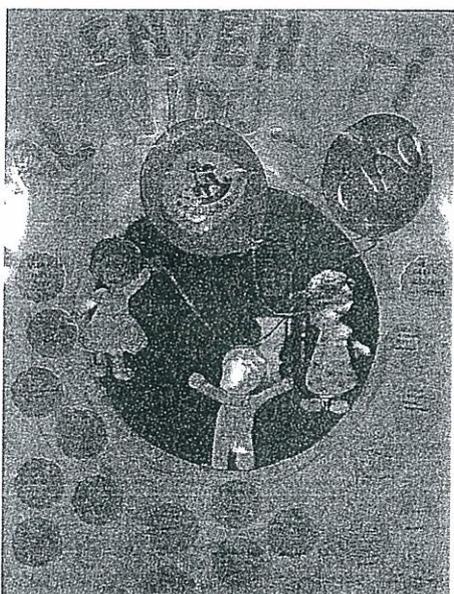
1 - Bernicot J., Bert-Erboul A., *L'acquisition du langage par l'enfant*, Paris, Éditions In Press, coll. « Concept-Psy », 2009.

2 - Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L., and Voltera V., *The emergence of symbols : cognition and communication in infancy*. New York : Academic Press, 1979.

Rencontre, écoute et dialogue dans une crèche interculturelle de Vérone

Robol Nadia et Caliarì Elisa

Vérone compte 24 crèches communales, appelées Nido (Nid en italien), qui accueillent des enfants de trois mois à trois ans et contribuent, conjointement aux familles, à leur développement et leur éducation.



« POLLICINO » - Histoire et Culture

« Pollicino », de Porta Vescovo, est la crèche la plus ancienne, ou plutôt la plus historique de Vérone. Située dans un petit immeuble 1900, elle accueillait, dans les années trente, sous l'égide l'OMNI (Oeuvre Nationale Maternité et Enfance), les jeunes enfants du quartier « le Madonnine ». Au début des années 70, suite aux lois nationales et régionales sur les crèches, elle s'est progressivement transformée en service éducatif pour enfants de 3 mois à 3 ans. Avec la dissolution de l'OMNI (1975), la gestion de la crèche est passée définitivement à la Commune qui lui a donné son nom actuel. Au cours des années, « Pollicino » a subi diverses restructurations et réorganisations. Les vastes salles qui recevaient à l'origine de grands groupes d'enfants d'âges mélangés, on est graduellement passé (avec la dernière restructuration, dans les années 1997/98) à l'organisation d'espaces de référence, structurés pour accueillir de petits groupes d'enfants d'âge homogène.

Actuellement la crèche accueille 68 enfants, répartis en « petits » et « moyens-grands ». Chaque groupe d'enfants est confié aux soins d'éducatrices de référence, et chaque section (constituée de plusieurs groupes) dispose d'une une éducatrice supplémentaire.

La crèche se trouve dans le coeur du quartier Veronetta, dans le centre historique de Vérone, quartier de « premier accueil » où arrivent le plus d'immigrés. Ce contexte se reflète dans la réalité éducative de la crèche puisque depuis 1998 on assiste à une augmentation continue d'inscriptions d'enfants étrangers, provenant surtout de l'Afrique, d'Asie, d'Amérique Latine et d'Europe de l'Est.

Une crèche interculturelle

Actuellement presque 80 % des enfants inscrits sont d'origines étrangères... ce qui fait de « Pollicino » une crèche interculturelle. Au début, la nouvelle situation « multiethnique » a rencontré des professionnelles non préparées, concrètement et théoriquement, à accueillir autant d'enfants différents.

Aussi, il a été nécessaire, avant tout, d'acquérir des connaissances relatives aux ethnies les plus représentées... Toutefois, les livres et les recherches d'anthropologie culturelle et de pédagogie interculturelle n'ont pas été suffisants pour établir les bases pour un bon accueil de l'autre... Il était indispensable de concevoir une situation d'ouverture pour rencontrer et comprendre l'autre, ceci n'étant possible qu'en l'écouter, en se confrontant à lui et en reconnaissant notre identité culturelle comme différente.

Accueillir tant de diversités n'a supposé pour nous, seulement une simple transformation des contextes éducatifs en point de rencontre avec l'autre. L'exigence d'accueillir nous a poussés à réfléchir à une forte mise en scène pédagogique, capable d'orchestrer, dans la réalité quotidienne, les

diverses dynamiques en jeu. Dans ce sens le contact quotidien, l'expérience direct avec la diversité ont constitué le contexte privilégié pour une interculturelité authentique, celle qui avant tout se fait avec les gestes, les mots et les sentiments, celle qui met vraiment à l'épreuve et permet de vérifier réellement la disposition à aller au devant de l'autre.

La crèche est, pour nous éducatrices, un lieu de vie, et donc, représente un domaine où il est possible que la diversité engendre un terrain favorable à la rencontre... L'urgence d'en savoir plus en termes socio anthropologiques et de les partager avec l'autre s'est imposée comme priorité... mais pour se faire, il est indispensable de disposer de compétences, d'être préparés et d'avoir des connaissances sur le plan interculturel.

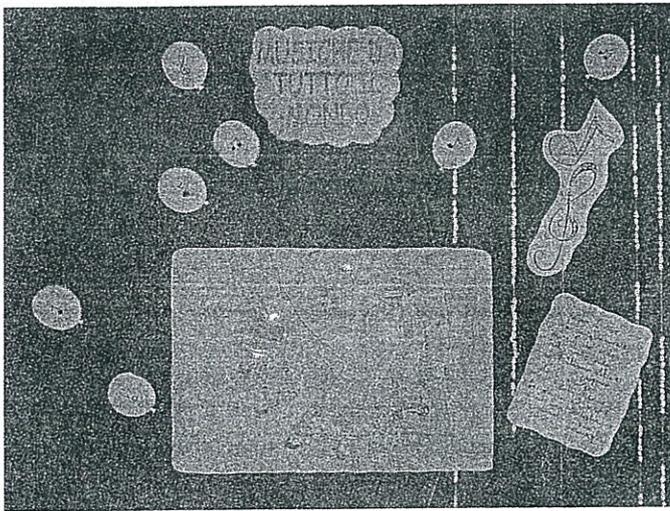
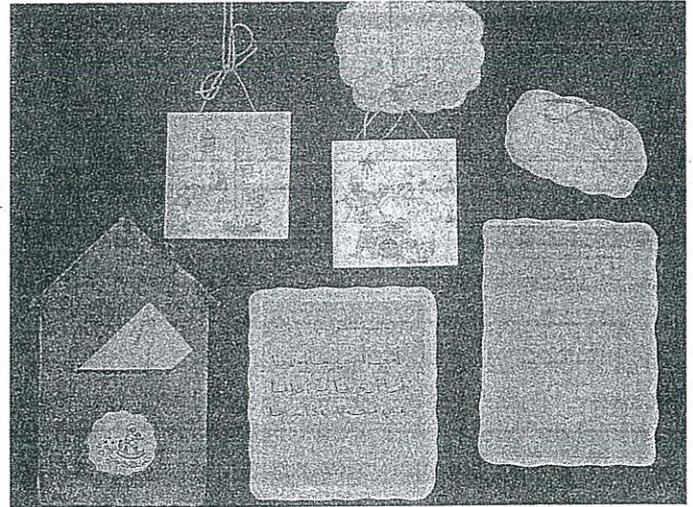
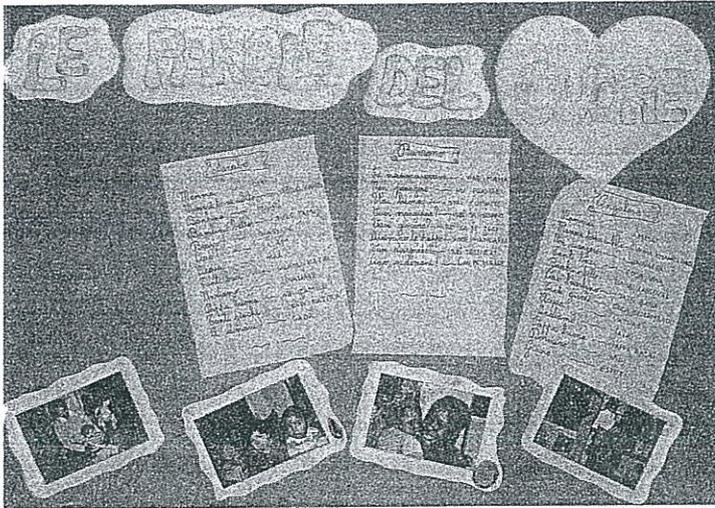
Connaître au sens anthropologique les caractéristiques des cultures des enfants et des adultes, était pour nous un pas important vers l'accueil de l'autre, même si nous percevions que ce n'était pas la seule voie qui pouvait nous amener à la rencontre nous devons apprendre à écouter...

Notre principale préoccupation était alors de trouver des manières, des mots, des attitudes pour rencontrer réellement ceux qui venaient de loin.

La rencontre avec les diversités ne devenait pas seulement un simple domaine d'expérience, mais surtout une ressource pour voir avec plus de clarté ces enfants et ces adultes.

« WELLCOME TO NEST ! » « BIENVENUS A LA CRECHE ! »

« Pollicino » accueille des enfants du monde entier... Vu depuis la rue, le bâtiment ressemble à une maison... et, en fait notre crèche est une maison qui accueille les enfants au cours de leurs trois premières années de vie, et accompagne et soutient les parents dans cette aventure.



A eux tous, nous éducatrices, au début de notre aventure, disons : « Wellcome to nest ! » « Bienvenue à la crèche ! » que l'on peut lire sur l'affiche à l'entrée de la crèche ...

Au début de l'année éducative 2001/02, au moment de l'accueil des premiers jours, nous avons remis aux mamans et papas de différentes nationalités, une série de feuillets ronds et colorés les invitant à écrire des petites phrases, dans leurs langues d'origines, liées aux premiers instants de rencontre entre la crèche, les enfants et les parents.

Ainsi, nous avons recueilli des petites phrases en différentes langues, comme, par exemple : « Bienvenue »... « Que c'est beau de jouer ensemble »... « Ici à la crèche, j'ai un beau petit lit pour faire la sieste »...

Puis, les feuillets ont été attachés sur un cercle, à l'intérieur duquel sont représentés trois enfants (un européen, un africain et un asiatique), avec des traits physiques et des vêtements typiques de différentes zones du monde, qui se tiennent par la main.

Le trou central de l'affiche représente le monde, mais c'est aussi un « œil curieux » qui, de l'entrée, permet à tous de voir le « cœur » de la crèche... Les trois enfants qui se tiennent par la main deviennent ainsi quatre, cinq... Plein d'enfants, tous diffé-

rents entre eux, venant de pays plus ou moins lointains et qui, ici à la crèche, s'amuse à faire la ronde, jouent, vivent ensemble.

En se rappelant un ancien proverbe africain, quelqu'un a défini notre crèche tel un « village »... « Il faut seulement une femme pour mettre un enfant au monde, mais un village entier pour le faire grandir » : à la crèche, on grandit en groupe, on mûrit en-

semble d'égal à égal, on partage avec les camarades les différents stades de la rencontre avec l'autre, on pose les bases de la reconnaissance réciproque mais aussi de l'auto reconnaissance... Ainsi, le concept traditionnel de pédagogie s'agrandit, en acquérant pour nous le sens de soutien au vivre ensemble, au développement de ses propres capacités, à la compréhension avec ses moyens, à la construction de l'indispensable perception de faire partie d'un « lieu » et de s'y sentir partie intégrante.

Nous pensons, que tout ceci peut se réaliser seulement au sein de relations authentiques... Par définition, la crèche est un milieu de relations à construire, avec les parents et les enfants... mais pour atteindre cet objectif, il n'était pas suffisant d'adopter une attitude ouverte et accueillante vis-à-vis des étrangers... La disponibilité à l'écoute et à l'échange quant à leurs cultures et leurs traditions ne suffisait pas... Il était nécessaire de chercher à instaurer un dialogue.

En ce sens, « OUVRIR LA CRECHE » aux parents constituait la possibilité d'une recherche quotidienne du dialogue, de la compréhension et de la collaboration, comportant l'acceptation et le respect du « différent », la reconnaissance de son identité

culturelle, dans une perspective d'enrichissement réciproque.

Très souvent, pourtant, avoir une attitude ouverte, disponible et accueillante vis-à-vis des adultes n'est pas suffisante pour les impliquer réellement dans la vie de la crèche. Et, en outre, il est difficile de trouver une modalité unique pour impliquer tous les parents, qui proviennent de pays très lointains entre eux, et qui ont donc des us, coutumes et langues profondément différentes.

Les parents entrent à la crèche

C'est pour cette raison que nous avons pensé et entrepris une série d'initiatives qui a donné forme au « **Projet d'accueil : les parents entrent à la crèche** » : il s'agit d'un ensemble d'images qui attire l'attention des adultes et donne une première idée de la réalité multiethnique complexe que vit notre crèche.

Il s'agissait de construire des modalités pour impliquer et intégrer tous les parents étrangers, dans la vie de la crèche, en nous appuyant sur un langage graphique et des codes communicatifs compréhensibles par tous.

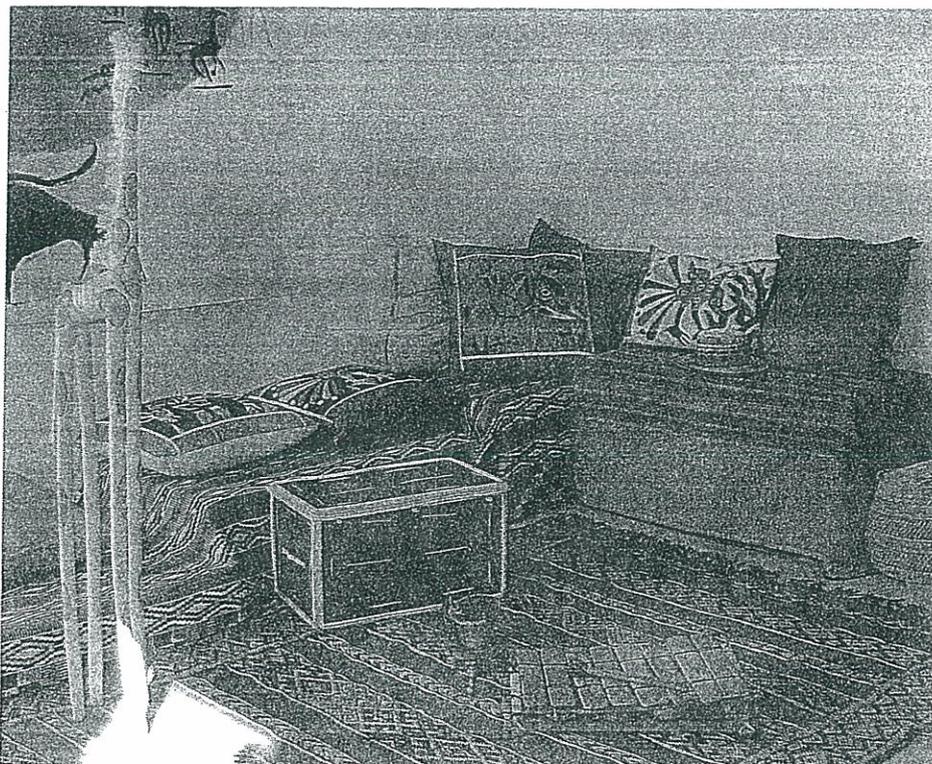
Ont ainsi été préparées avec la collaboration des parents même :

- l'affiche des « Histoires et les chansons du monde entier » ;
- l'affiche des « Musiques du monde entier ».

*Ninna-Nanna ninna-ohh,
Cet enfant à qui je le donne...
..... Doi... doi... doi... baba...
... .. Bai Wananiba bai...*

De l'Italie... au Sri Lanka... au Ghana... les notes musicales des chansons, chantées par les mamans à leurs enfants pour les bercer ou les endormir, se tiennent par la main et courent autour du monde.

Ceci pouvait être un sujet commun sur lequel dialoguer et même parler avec les parents étrangers : et ainsi est né l'angle des « Histoires et chansons du monde entier ».



L'initiative a eu un retour positif... le papa d'une enfant marocaine nous a demandé un « beau stylo » pour écrire en arabe sa berceuse, alors qu'une maman sénégalaise a demandé le pourquoi de cette demande et a souri satisfaite, en écoutant nos explications, fredonnant même, pour que nous puissions l'apprendre dans sa mélodie. Dans ce contexte, quelques mamans africaines nous ont raconté que chanter quelques berceuses, était comme participer aux danses rituelles. Pendant que l'enfant est porté sur le dos, cela permet de mieux s'occuper de lui... la maman peut rapidement répondre à ses besoins, en même temps, son battement cardiaque et le rythme de sa respiration le tranquillisent et sécurisent.

Les musiques ethniques constituent une richesse et une expression de l'âme, elles colportent les traditions, les habitudes, l'histoire d'un peuple. Suite à ces réflexions nous avons demandé aux parents étrangers des musiques typiques de leur pays d'origine, avec lesquels il a été possible de préparer l'affiche « Musiques du monde entier ».

Ainsi on été recueillies des musiques du Maroc, Ghana, Nigeria, Sénégal, Sri Lanka, Pérou... qui sont utilisées pour différentes activités avec les enfants, et qui se sont montrées être très utiles :

- pendant les premiers temps pour maintenir une continuité avec les habitudes familiales ;
- pour favoriser les libres expressions des enfants ;
- pour renforcer l'implication du groupe ;
- pour créer la « juste » atmosphère, pendant le libre jeu et les activités psychomotrices.

Les approches de la musique sont différentes d'un enfant à l'autre, elles reflètent les états d'âme et la personnalité de chacun, mais elles sont aussi l'expression des caractéristiques particulières d'un peuple.

Notre crèche, jour après jour, est devenue une réalité, où, nous tous, adultes, devons faire les comptes avec autant de pédagogies « traditionnelles » : dans cet espace, en effet, affluent, se superposent et s'entrelacent diverses pratiques de soin, différentes idées de parentalité...

Nous avons commencé en accueillant ces parents en les saluant peut-être avec un simple sourire, parce cela avait plus de sens pour eux qu'une poignée de main... en mettant en acte des stratégies pensées pour eux, qui constituent un point de départ sûr pour construire une relation faite non pas de mots, mais de gestes, attitudes, codes communicatifs particuliers, et nous permettre de considérer vraiment ce qui ne se dit pas, ce qui se chuchote...

La pièce des parents

Sur la base de ces réflexions, des temps et des espaces de rencontre avec les parents étrangers ont été repensés afin que chacun se sente à son aise, puisse s'exprimer dans un libre flot de gestes... d'expressions... de mots... où notre position, nos mains, notre visage qui diraient... : « *je suis ici pour toi, te consacre tout le temps dont tu as besoin...* »

Ce « *donner du temps à tous* » nous l'appelons « *temps d'attente* », nous le pensons comme le respect de la capacité de tous les sujets acteurs à rejoindre un objectif commun, qui est d'entrer en relation... rela-

tion qui passe initialement par une connaissance formelle, pour se concrétiser par un premier entretien et la connaissance de l'éducatrice, et par l'introduction dans la vie quotidienne du lieu de ses activités et soins.

Mais ce temps, à la crèche Pollicino, nous le pensons aussi comme un espace physique... la « *pièce des parents* ». La pièce des parents accueille les mamans (mais pas seulement !!) surtout en début d'année, dans la période d'acclimatation, mais reste toujours à leur disposition comme lieu de communication et d'échange... un espace où différentes mamans, liées par la même expérience, dialoguent... se racontent... se comparent...

C'est un espace physique qui évoque les terres lointaines... tapisseries et statues de bois africaines... bas divans marocains avec des coussins recouverts d'étoffes indiennes... une ancienne petite table marocaine avec un grand plateau... quelques verres de thé et une ancienne théière en argent pour goûter ensemble le thé oriental parfumé... ceci est *le coin de la conversation*.

En face a été structuré *le coin du récit*... ici sont exposés des livres de contes et récits en langue originale ou traduits en italien.

Une petite table européenne recueille des orientations, des projets, des journaux quotidiens, des cahiers de section et constitue *le coin de l'information*.

Dans cet espace de rencontre il a été possible, grâce à la disponibilité des parents qui ont parlé aux éducatrices de leur « culture de l'enfance » originaire, de leur façon de comprendre et vivre la famille, de leurs us et coutumes, de déduire quelques connaissances relatives à leurs représentations de l'enfant et de la manière de prendre soin des petits enfants, dans leurs pays d'origine respectifs.

Pour approfondir les connaissances apprises des parents nous avons ensuite observé, surtout dans la période de transition, les gestes relatifs aux soins du corps que les mères étrangères donnent à leurs enfants, pour comprendre quel est le type de relation d'attachement qu'ils ont instauré, les différentes modalités de holding, les systèmes relationnels particuliers et les codes communicatifs, mimo-gestuels, etc. De tout ceci nous avons entre autre compris l'importance que peut avoir dans les premiers temps le soutien de la langue maternelle, « transport » des émotions, pour pouvoir consoler et rassurer l'enfant.

Les mots du cœur

... Nous ne pouvons pas ignorer la chaleur, l'affection et les subtiles nuances que seule la langue de la maman réussit à transmettre... Il est donc essentiel de soutenir la

mère pour parler sa langue d'origine à son enfant, et que l'éducatrice connaisse quelques mots ou petites phrases dans la langue maternelle, rapportés par les mamans et qu'à la crèche Pollicino, nous appelons « les mots du cœur ».

Salam Katir...

Godda umma baba...

Plein de baisers à mon enfant...

... tous ceux-ci sont des mots doux, intimes, des expressions d'un lien profond... ce sont des mots qui viennent du cœur, avec lesquels chaque maman du monde nourrit d'amour son propre enfant.

Dans la période de transition, elles les ont dits à leurs enfants, les ont répétés doucement pour que même nous, éducatrices, puissions en apprendre la prononciation... Adanna e pa baba... ... ne pleure pas mon enfant...

Goda sellanbadu... ... il y a tant de jeux ici à la crèche...

Tata, tata baba lassenal... ... bonjour bonjour bel enfant...

Ces mots continuent ensuite à vivre dans le temps de notre quotidienneté... ils sont dits par les éducatrices, chuchotés, fredonnés aux enfants de manière joyeuse, de sorte à impliquer tout le monde dans une entente complice toute spéciale... les « mots du cœur » dans la langue maternelle, sont et restent toujours, pour chaque enfant, de chaudes caresses de la maison.

Documenter la rencontre

Ces projets représentent les premiers gestes concrets que nous avons réalisés pour un bon accueil des enfants et des parents étrangers... Par cette documentation, ils concrétisent en particulier le récit de la rencontre, pas toujours facile mais sûrement « spéciale » entre nous et les autres, à travers un ensemble d'images et messages qui valorisent les cultures et les traditions étrangères, faites de musiques, pensées, mots, couleurs, qui nous emmènent vers des lieux lointains...

...mais ils constituent, en réalité, une manière très simple pour qu'ils se sentent bien accueillis et écoutés.

Robot Nadia, Caviari Elisa, coordinatrice pédagogique et animatrice de la Commune de Vérone

Traduction : Chirico Deborah

Photo: Ville de Vérone

