

Sylvie
Rayna
& Gilles
Brogère (dir.)

Petites enfances,
migrations
et diversités

Sylvie
Rayna
& Gilles
Brogère (dir.)

Petites enfances,
migrations
et diversités

Introduction

Sylvie Rayna et Gilles Brougère

Origines de l'ouvrage : une approche plurielle

Cet ouvrage prolonge une réflexion entreprise au cours de deux publications précédentes, dans une collaboration internationale, pour repenser l'éducation des jeunes enfants (Brougère & Vandenbroeck, 2007) et les relations entre parents et professionnelles de la petite enfance (Brougère, 2010), à la recherche de nouveaux paradigmes.

Le projet est ici plus particulièrement de croiser, dans leur dimension plurielle, petite enfance, migration et « diversité ». Il s'enracine dans deux études du Programme de Recherche Transversal Petite enfance du centre de recherche Experice (Université Paris13) : d'une part, la recherche internationale *Children Crossing Borders*, pilotée par Joseph Tobin¹, sur l'accueil des enfants (de) migrants dans le préscolaire, et d'autre part l'étude, sollicitée par l'Accep² (association impliquée dans les travaux du réseau européen Decet³ concernant la diversité en éducation et formation) sur les liens entre pédagogie, participation parentale et interculturalité à la crèche.

Children Crossing Borders (CCB) a réuni des chercheurs de cinq pays (Allemagne, Angleterre, Etats-Unis, France, Italie)⁴ pour travailler ensemble la question de l'accueil des enfants (de) migrants à l'école maternelle et dans ses équivalents (*Kindergarten* allemand, *scuola dell'infanzia* italienne, *nursery school* anglaise, et *preschool* américaine). Caractérisée par une méthodologie originale (*video-cued multivocal ethnography*)⁵ qui supposait la réalisation de films de 20 minutes dans chaque pays et l'utilisation de ces films pour stimuler la parole au sein de

¹ Professeur à l'Université de Georgie (USA).

² Accep : Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels.

³ Decet : Diversity in Early Childhood Education and Training.

⁴ CCB, recherche internationale financée par les fondations B. Van Leer et Spencer, pour la France par la Cnaf et le Fasild, et réalisée avec des équipes de l'Arizona State University, la Freie Universität de Berlin, le Worcester College of Education et l'Université Bicocca de Milan.

⁵ Voir : Tobin, Wu & Davidson (1989) ; Tobin & Davidson, (1990) ; Tobin, Hsueh & Karasawa (2009).

focus groups d'enseignant-e-s ou de parents, cette recherche a donné lieu à un ensemble de publications dans les cinq pays concernés⁶ ainsi que des extensions et des répliques, dont les premiers résultats ont été présentés en 2011, lors d'une journée d'étude du Programme de Recherche Transversal Petite enfance. L'objectif de cette journée était de mettre en dialogue l'approche de CCB avec celles des travaux réalisés par d'autres chercheurs sur l'école maternelle.

C'est à la suite de cette journée d'étude qu'est né le projet du présent ouvrage, avec l'idée d'enrichir le propos par des études d'une part portant sur la crèche : parlant de petite enfance, il se devait d'inclure les enfants de moins de trois ans, leurs parents et les professionnel-le-s de cette institution, et d'autre part incluant la voix des enfants : la perspective paradigmatique adoptée plaçant en son centre la valeur et la notion de participation, le point de vue de ces acteurs de toute première ligne s'imposait.

Tous ces travaux, et d'autres auparavant (Brogère & Rayna, 1999 ; Rayna & Brogère, 2000, 2005, 2010), nous ont conduits à penser la pluralité des expériences des jeunes enfants dans leurs différents contextes de vie comme des expériences migratoires des familles de certains d'entre eux, sans parler des diversités. *Petites enfances, migrations et diversités*, qui propose donc quelques prolongements de CCB et enrichit le questionnement à d'autres institutions de la petite enfance et aux diversités en général, se décline sous le signe de cette pluralité, également présente dans l'approche plurielle des conceptualisations mobilisées par les auteurs de ce livre. Avec, tout particulièrement les conceptualisations de la participation et de la construction de communauté de pratique, en référence à Stephen Billett, Jean Lave, Barbara Rogoff ou Etienne Wenger, mais aussi des diversités, avec Michel Vandebroek, de l'hospitalité, avec Jacques Derrida et Emmanuel Lévinas, du *care*, avec Joan Tronto, des *critical whiteness studies*, et d'autres encore. Cette pluralité des voix sous-tend les analyses présentées au fil des contributions à ce livre, avec un dénominateur commun : la stimulation et l'analyse des voix, « subalternes » (Spivak, 1988), des professionnelles de la petite enfance, des parents (notamment migrants) et des jeunes enfants.

En ce qui concerne l'approche CCB, elle vient de faire l'objet d'une publication concernant la partie de la recherche américaine (Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013). Étant donné l'importance de cette recherche dans la genèse du livre et le rôle joué par le terrain américain qui avec l'exemple anglais constituent les deux pays qui s'interrogent tout particulièrement sur prise en compte de la spécificité d'enfants (de) migrants, il nous a semblé qu'il était important de présenter quelques uns de ses résultats.

⁶ Pour l'équipe française, notamment : Brogère, Guénif-Souilamas & Rayna (2007).

CCB : les enseignements de la recherche américaine

Les États-Unis, pays d'immigration par excellence, ne peuvent qu'être concernés par la question de la diversité et de la migration en relation avec la petite enfance. N'oublions pas que les premiers développements importants de structures préscolaires inspirées du modèle fröbélien du *Kindergarten* (nom d'ailleurs conservé aujourd'hui pour les structures qui accueillent au sein des écoles primaires les enfants de six ans) du fait de l'importante population d'origine allemande, avaient pour objectif d'intégrer les enfants (de) migrants dans la société américaine (Beatty, 1997). Aujourd'hui un quart des enfants de moins de six ans a au moins un parent immigrant et parle à la maison une autre langue que l'anglais (Capps *et al.*, 2005, cité par Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013, p. 2).

En l'absence de véritables programmes pour faire le pont entre les mondes de la maison et de l'école, les parents nouveaux immigrants doivent se battre pour comprendre ce qui est attendu d'eux, le rôle qu'ils peuvent jouer le cas échéant au sein des structures préscolaires de leurs enfants, et comment ils peuvent exprimer leurs souhaits et leurs préoccupations. Ainsi on laisse aux enfants de trois ou quatre ans le soin d'être des passeurs de frontière – évoluant chaque jour entre les mondes culturels souvent discordants de la maison et de l'école (Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013, p. 2, notre traduction)

Cette tension se retrouve dans la société américaine entre d'une part l'intégration, l'américanisation des jeunes enfants, et d'autre part la valorisation de la diversité et la volonté de maintenir l'héritage culturel de chacun. C'est également cette tension qui a pu se retrouver dans chacun des autres pays qui peut conduire à placer le balancier plutôt d'un côté ou à tenter une position d'équilibre. On retrouve cette question à travers les trois thématiques mises en avant à partir de l'analyse de données recueillies (les entretiens collectifs avec des parents et des enseignant(e)s à partir de films réalisés dans le pays et dans deux pays étrangers parmi les quatre autres de la recherche) : le curriculum ou les objectifs éducatifs, la question de la langue ou la place réciproque de la langue de l'école et de celle de la maison, et l'identité que chacun construit dans ce cadre. Ces différentes dimensions, même si elles peuvent trouver des échos dans les cinq pays, sont aussi liées au contexte culturel, celui de l'immigration et de sa signification au sein de la société comme celui de la préscolarisation.

Ainsi confrontés à un système préscolaire qui se veut spécifique par rapport au primaire, en particulier autour de l'idée d'une adaptation au développement de l'enfant avec des pratiques telles que le jeu qui traduisent cette volonté de suivre l'enfant, nombre de parents immigrés aux États-Unis, tout en reconnaissant la qualité de l'accueil et l'attention portée à leur enfant, souhaiteraient une pratique plus scolaire, plus

orientée vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, plus conforme à l'idée qu'ils se font de l'enseignement, à ce qu'ils ont connu dans leur pays (ou à l'idée qu'ils s'en font) mais aussi considéré comme plus efficace pour préparer leurs enfants au primaire et à ses attentes. Il y a là un nœud difficile à délier tant les enseignant-e-s américain-e-s du préscolaire ont construit leur identité sur cette modalité pédagogique. L'école maternelle française, marquée par une pédagogie plus scolaire, plus centrée sur l'enseignant-e, ne se trouve pas dans la même situation et peut bénéficier d'une acceptation plus forte de la part des parents quant à son programme.

Nous suggérons que la préférence de nombre de parents immigrants pour plus de scolaire et d'acquisitions relatives à l'anglais est moins fondée sur une théorie de l'apprentissage que sur une vision pragmatique quant à la préparation de leur enfant au *Kindergarten* et aux risques d'être laissé pour compte. [...] Par exemple dans un entretien collectif à Phœnix (Arizona), des parents mexicains nous ont dit qu'ils ne se sentaient pas capables de lire des livres en anglais à leurs enfants et qu'ils souhaitaient que le préscolaire compense leur incapacité à enseigner à leurs enfants à parler, lire et écrire dans une nouvelle langue. Estimant qu'il font un meilleur travail en matière d'éducation sociale et morale qu'ils ne peuvent le faire en matière de langue et de préparation scolaire, les parents immigrants attendent de l'école qu'elle fasse ce qu'ils ne peuvent faire eux-mêmes. (Tobin, Arzubiağa & Adair, 2013, p. 41, notre traduction)

Il en résulte un dialogue difficile entre parents et enseignant-e-s. En effet si ceux-ci considèrent comme respectables et négociables les croyances culturelles telles que celles relatives à la nourriture, la religion, le vêtement, leurs représentations en matière d'enseignement sont vues comme des erreurs à corriger (p. 53). D'autant plus que ce qui concerne la pédagogie renvoie au professionnalisme des enseignant-e-s qu'ils ou elles ne veulent, ne peuvent mettre en question. Il est à noter que les enseignant-e-s, souvent des assistant-e-s, ayant les mêmes origines, avec le zèle de nouveaux convertis (p. 56) mettent également en avant l'importance pour les parents d'accepter la supériorité de cette approche pédagogique sur celles dont ils peuvent se faire les défenseurs.

De façon corrélative, le rôle de l'école est perçu comme devant soutenir l'usage de la nouvelle langue et non participer à la préservation de la langue de la famille. De cela les parents disent que ce rôle leur revient et qu'il ne relève pas de l'école. Là encore on trouve du pragmatisme, mais aussi l'idée que ce que l'on voit chez d'autres, la perte par les enfants de la langue de leurs parents, ne peut arriver chez soi. Les mêmes parents capables de donner de nombreux exemples de cette perte pensent qu'elle ne les concernera pas, qu'ils sauront faire en sorte que leurs enfants maintiennent le lien avec la langue et la culture de leur famille :

La perte de la langue parlée à la maison paraît comme un risque moins immédiat que celui de l'échec dans la maîtrise de la langue seconde dans le peu de temps qui les sépare de l'entrée à l'école primaire (Tobin, Arzubiaga & Adair, 2013, p. 7, notre traduction)

Il en résulte une demande faible de programmes bilingues mais un intérêt pour un personnel parlant leur langue, ce qui les assure que leur enfant pourra se faire comprendre mais qu'eux aussi trouveront des interlocuteurs capables de les entendre quelle que soit leur maîtrise de l'anglais.

Les parents immigrants rencontrés sont également pris dans une tension que les enfants doivent ressentir entre leur volonté que ceux-ci réussissent leur scolarité, d'une certaine façon s'intègrent à la société américaine en commençant par en maîtriser la langue et la culture scolaire, et leurs réserves par rapport à certaines dimensions de cette société face auxquelles ils peuvent estimer que les valeurs auxquelles ils adhèrent sont supérieures. Cela peut concerner l'attente d'une différenciation entre filles et garçons dont ils n'apprécient pas toujours qu'ils soient, selon eux, traités de la même façon. Ils peuvent donner également de l'importance à l'éducation religieuse et au respect de l'autorité de l'adulte. Ils sont pris entre l'idéalisation de la société américaine et celle de leur pays d'origine, entre le deuil et la nostalgie de celui-ci. Ils vivent également racisme et préjugés et il n'est pas facile d'être un américain à trait d'union (*mexican-american* par exemple).

Ces résultats ainsi que ceux obtenus dans les quatre autres pays montrent la complexité de la situation des parents immigrants par rapport à leurs enfants dont ils souhaitent à la fois qu'ils héritent de leur culture, qu'ils s'inscrivent dans les pratiques culturelles de leur famille et en respecte les valeurs tout en réussissant dans le pays d'accueil, à commencer par en maîtriser la langue. L'un de nous se souvient encore de l'angoisse et des souhaits de cette mère originaire du Sénégal et participant à un entretien collectif en français, réalisé dans une structure préscolaire de Harlem à New York. Elle avait le sentiment que son enfant était déjà en retard, en train d'échouer et qu'on ne le lui disait pas pour la ménager. Cela ne l'empêchait pas d'avoir les plus grands espoirs pour un enfant qui, parlant Wolof à la maison, devait maîtriser l'anglais et le français (cette dernière langue indispensable pour rendre possible un retour au Sénégal). Elle appréciait le fait que la directrice parle français, trouvait l'école très accueillante mais regrettait comme d'autres le manque de scolaire, appréciant le film français tout en trouvant l'enseignante moins accueillante que celle de la structure préscolaire où se trouvaient ses enfants. Il nous semble que l'enjeu de ces familles, même si cela n'est pas dit ainsi, n'est pas de s'intégrer, ce qui est vécu comme une perte de

leur origine, mais d'intégrer la culture du pays d'accueil et surtout de faire en sorte que leur enfant l'intègre. Ceci renvoie ici à la conception de la sensibilité interculturelle selon Milton Bennett (1993) pour lequel le plus haut niveau renvoie à la capacité d'intégrer une autre ou d'autres cultures à sa culture d'origine, ce qui permet de circuler dans les deux cultures sans pour autant en renier une. Cela peut être également énoncé comme le fait Barbara Rogoff (Rogoff *et al.*, 2007) en termes de répertoire de pratiques. Il s'agirait non pas de renier un répertoire de pratiques, pratiques linguistiques, culturelles, quotidiennes, mais d'être capable de maîtriser d'autres répertoires et d'élargir ainsi ceux dont on dispose déjà.

Questions traitées et apports des contributions

Les différentes contributions de ce livre s'emploient à éclairer une pluralité de petites enfances, migrations et diversités, avec cinq chapitres qui prolongent CCB et offrent des approfondissements (notamment de la question linguistique), un complément (exploration du point de vue des enfants) et une réplique (en Espagne), et quatre autres chapitres qui éclairent de nouvelles dimensions : les rapports de l'école maternelle française et ses contextes locaux avec une centration de l'analyse sur un personnel « subalterne », les Atsem ; la pédagogie de la diversité et la participation parentale à la crèche, en France ; et l'expérience de la crèche pour des enfants de migrants, en Italie.

Le livre s'ouvre avec le texte de Nacira Guénif-Souilamas qui met au travail les notions d'autonomie, de liberté de choix, de consentement et d'indépendance, centrales dans les programmes institutionnels d'éducation, en regard à d'autres notions. L'auteure propose une discussion des notions d'attachement et d'appartenance, abordées par l'altérité, par leur expression, attribuées en propre aux migrants et aux minoritaires, et montre leurs apports heuristiques dans les rapports parents-enfants-enseignants en milieu préscolaire multilingue et multiethnique. Elle s'appuie pour ce faire sur la recherche CCB et tout un ensemble de références théoriques qui analysent la dimension (post)coloniale de nos sociétés en développant une sociologie connectée qui évite l'oubli d'un passé qui continue à donner sens au présent et aux places occupés par les un-e-s et les autres.

L'ouvrage se prolonge avec une étude de Pascale Garnier centrée sur les ségrégations territoriales et ethniques à l'aide d'une analyse comparative de trois écoles maternelles de la région parisienne. Reprenant, sur la question de l'immigration, les données d'une enquête qualitative antérieure sur la collaboration entre l'école maternelle et les familles, l'auteure analyse les rapports entre ces écoles et leurs contextes, du point de vue d'une mise en visibilité des catégories ethniques et de leur traitement par les directeurs

d'école, de l'emploi du personnel municipal et de ses rapports avec les familles, et de la construction d'un « entre parents » en contexte multi-ethnique. Elle met en évidence, en s'appuyant sur les travaux d'Eric Fassin, Choukri Ben Ayed, Patrick Simon ou Joan Tronto, les variations entre communes dans les processus de différenciation sociale et ethnique, aboutissant à une bipolarisation territoriale (sélectivité sociale croissante/concentration des familles issues de l'immigration).

Suivent ensuite deux nouvelles analyses de données recueillies dans deux pays, dans le cadre de CCB. Dans son chapitre, Fikriye Kurban procède à une comparaison spécifique de l'accueil des enfants turcs dans le *Kindergarten* allemand et à l'école maternelle française. Elle présente, de surcroît, une double mise en contraste : celle des points de vue de parents turcs d'enfants, qui fréquentent ces deux institutions, et ceux des professionnelles de chacune d'elles. L'auteure, turque-américaine, analyse les enregistrements (audio et vidéo) des entretiens collectifs, réalisés en Allemagne et en France, en se centrant sur leurs visions du curriculum des deux institutions et du rôle des professionnelles dans la préparation à l'école élémentaire. Elle discute la question de l'intégration et de la négociation culturelle, et avance quelques explications quant aux préférences des parents turcs pour l'école maternelle française.

Ensuite, dans sa mise en perspective franco-allemande, Nathalie Thomauske précise plus particulièrement les politiques et pratiques linguistiques. L'auteure convoque pour son analyse de la question de la langue et du pouvoir un ensemble d'études, principalement post-coloniales. Pensant le langage comme marqueur de l'appartenance, elle analyse plus particulièrement la participation linguistique des enfants plurilingues. Elle interroge également le rôle des idéologies concernant la langue et celui des discours relatifs à ces enfants sur les points de vue des parents migrants et des professionnel-le-s.

Ce chapitre est suivi par celui de Marta Ana Vingut Riggall qui a entrepris une réplique de CCB dans un sixième pays, l'Espagne, et plus précisément dans le contexte linguiste particulier de l'*escuela infantil* catalane. L'auteur met en dialogue langue, pédagogie et immigration dans son étude de l'accueil des enfants (de) migrants dans ce contexte bilingue (catalan-espagnol). À partir de son analyse des discours des enseignant-e-s de quatre *escuoles infantils*, elle montre, notamment, le rôle des traditions pédagogiques préscolaires locales, des craintes particulières à l'égard de la langue catalane et des différents « profils linguistiques » des enseignant-e-s, sur les points de vue exprimés.

Viennent ensuite, deux chapitres relatifs aux diversités en crèche. Dans le premier, Mariacritina Picchio, Suzanna Mayer et Paola Pettenatti, qui ont par ailleurs participé, du côté italien, à la recherche CCB dans les écoles

maternelles, présentent ici une narration de l'expérience de deux enfants, de parents albanais, dans la vie quotidienne d'une section de grands dans une crèche de Parme. Elles discutent, à l'aide d'approches psychologiques et anthropologiques, leurs analyses des données enregistrées et des notes ethnographiques, en éclairant les modalités de participation activées par ces jeunes enfants ainsi que les difficultés qu'elles rencontrent. Les auteures suggèrent aussi des pistes de compréhension et d'action quant au « silence » des enfants (de) migrants, dans le contexte de la culture de l'enfance italienne.

Dans le chapitre suivant Gilles Brougère et Alexandra Moreau documentent et théorisent l'expérience de crèches parentales qui développent de façon plus ou moins explicite une « pédagogie de la diversité », la diversité liée à la situation migratoire n'étant ici qu'une diversité parmi d'autres. À l'aide d'une approche ethnographique faite d'observation participante, d'entretiens collectifs et de documents, l'analyse met en évidence la logique construite de la diversité et déconstruit les pratiques de ces crèches sous l'angle des modalités de participation et de leurs limites. Mettant en dialogue ces notions de diversité et de participation, les auteurs proposent de repenser la crèche comme « communauté de pratique » et interroge la possibilité de négociation culturelle entre parents et professionnelles, dans ces premiers lieux de socialisation extrafamiliale des enfants.

L'ouvrage se termine avec une analyse, par Sylvie Rayna, du point de vue d'enfants de quatre ans sur leur accueil à l'école maternelle. C'est en tant que premiers concernés par cet accueil qu'ils sont invités à dire le vécu de leur expérience au cours de la vie quotidienne dans ce lieu. L'auteure porte une attention plus particulière aux voix d'enfants à contextes familiaux migratoires. Visant la mise en perspectives des discours parentaux et professionnels recueillis au cours de CCB, elle opte pour une approche démocratique de la définition de la qualité des institutions préscolaires (Dhalberg, Moss & Pence, 1999), arguant avec d'autres chercheurs (Trevarthen, 2011) en faveur du curriculum des enfants.

Références bibliographiques

- Beatty, B. (1997). *Preschool Education in America : The Culture Of Young Children from the Colonial Era to the Present*. New Haven, Conn. : Yale University Press.
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. In L. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Brougère, G. (2010). *Parents : savoirs et pratiques*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

- Brougère, G. & Rayna, S. (dir.) (1999). *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : Unesco.
- Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (dir.) (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. & Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, p. 263-284.
- Dhalberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Postmodern perspectives*. Londres : Falmer Press.
- Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Paris : INRP.
- Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*. Paris : INRP.
- Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2010). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP.
- Rogoff, B. *et al.* (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, p. 103-138.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak ? In C. Nelson & L Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of the culture*. Urbana : University of Illinois Press, p. 271-313.
- Tobin, J. Arzubiaga A. E. & Adair J. K. (2013). *Children Crossing Borders. Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool*, New York : Russel Sage Foundation.
- Tobin, J. & Davidson, D.H. (1990). The ethics of polyvocal ethnography : empowering vs. Texturation children and teachers. *Qualitative studies in education*, vol. 3, n° 3, p. 271-283.
- Tobin J., Wu D. & Davidson D. (1989). *Preschool in three cultures - Japan, China and the United States*. Yale : Yale University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited*, Chicago : University of Chicago Press.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture, *European Early Childhood Education Research Journal*, Special Issue 'Birth to Three', vol. 19, n° 2, 173-194.