

Grandir à Bruxelles

CAHIERS DE L'OBSERVATOIRE DE L'ENFANT N°20 PRINTEMPS - ÉTÉ 2008



LES CENT LANGAGES DE L'ENFANT



Alain Dubois



Perrine Humblet



Vincent Lorant



Patricia Vincart

Comité de rédaction : Perrine Humblet
Vincent Lorant
Alain Dubois
Patricia Vincart

Production : POPLAR

Direction artistique : Anne-Catherine Gerbaud

Couverture : Réalisation Les Ateliers
du Soleil

Photos : Valérie Donnet
Marianne Sand

Editorial

« Les cent langages de l'enfant » et « Les arts et les jeunes enfants » : jolie complémentarité pour les deux numéros que vous avez sous les yeux.

Grandir à Bruxelles et Enfants d'Europe abordent des facettes complémentaires d'une même thématique : l'expression de l'enfant.

Grandir à Bruxelles relaie la rencontre organisée par l'Observatoire de l'enfant le 21 février dernier, à l'occasion de la journée internationale de la langue maternelle. Enfants d'Europe aborde l'art et l'enfant.

Les diversités multiples sont au centre de ces deux parutions et au centre du travail de l'Observatoire de l'enfant dans le cadre du projet DiversCités.

Dans le même temps les éditeurs de la revue Enfants d'Europe viennent de lancer une initiative qui vise à développer une approche européenne de l'accueil de la petite enfance : il s'agit d'une approche qualitative globale privilégiant un accueil aux possibilités infinies et une approche de l'enfant résolument axée sur ses richesses et compétences.

Nous vous invitons à explorer avec les différents auteurs, ces multiples richesses.

Table des matières

Editorial	p2
Les cent langages de l'enfant	p3
De multiples langages pour de multiples identités	p6
Naître aux mondes : identité, culture et langage	p8
Quelles langues maternelles pour l'enfant sourd ? quelques pistes concrètes	p13
Les langues de l'immigration - Pour « remédier » ou « enrichir » ?	p16
La musique du cœur du monde - Langues et migrations	p20
La recherche-action DiversCités : un projet pilote à Anderlecht et Jette	p25
Vers une approche européenne de la petite enfance ?	p26
Nouvelles - brèves	p27



Crèche Pollux à Schaerbeek

Les 100 langages de l'enfant

*Françoise Dupuis
Ministre, Membre du Collège de
la Commission communautaire française*

Sarah, Lina, Yasmine, Aya, Rania, Imane, Clara, Emma, Inès, Laura, Lucie, Salma, Ines, Marie, Sara, Léa, Victoria, Elisa, Juliette, Chloé, Emilie, Alice, Anaïs, Yousra, Charlotte, Hajar... Mohamed, Adam, Ayoub, Rayan, Medhi, Ilas, Lucas, Zakaria, Nathan, Nicolas, Maxime, Yassine, Noah, Gabriel, Ayman, Alexandre, Hamza, Louis, Rayane, Victor, Bilal, Thomas, Ali, Amine, Arthur, David, Hugo...



Vous l'aurez compris, je viens de vous livrer, dans l'ordre, un échantillon des 100 prénoms féminins et masculins actuellement les plus attribués en région bruxelloise.

2008 a été proclamée par l'Union européenne « Année du dialogue inter-culturel », l'ONU a pour sa part déclaré 2008 « Année internationale des langues » et, enfin, l'Unesco invite pour sa part à célébrer le 21 février comme « Journée de la langue maternelle »...

Il était donc opportun de saisir, comme je l'ai fait avec l'Observatoire de l'enfant, cette conjonction d'invitations et d'organiser cette journée de réflexion autour des « Cent langages de l'enfant ». Pas pour le principe de suivre des mots d'ordres qui émaneraient de « hautes autorités », mais parce que, comme la simple liste des prénoms que donnent aujourd'hui les Bruxellois à leurs enfants l'indique, ces questions du dialogue inter-culturel et de la juste place à réserver aux langues maternelles sont au cœur de ce qu'est aujourd'hui la réalité de notre ville-région.

Aujourd'hui, un enfant sur deux, parmi les 17.000 qui naissent chaque année à Bruxelles est issu d'une mère qui n'a pas la nationalité belge. Plus de 6 % des naissances bruxelloises n'ont pas été enregistrées dans le Registre national. Il s'agit de mères sans papiers, sans statut légal, dont la procédure de demande d'asile est en cours ou à statut particulier (diplomatique). A Saint-Josse 70 % de la population est d'origine étrangère, 60 % à Saint-Gilles, 56 % à Molenbeek et 55 % à Schaerbeek.

C'est à partir de cette réalité que nous devons penser l'avenir.

Soit nous prenons pleinement cette nouvelle donne en considération, pour penser notre politique de l'enfance, notre enseignement... soit nous aurons été à côté du sujet et nous ferons payer aux générations futures les frais de politiques inadaptées.

Les mères bruxelloises d'aujourd'hui ne sont pas tout à fait les mères bruxelloises d'hier, ou d'avant-hier. L'école maternelle ne peut donc elle non plus rester tout à fait celle d'hier, ou d'avant-hier.

Si l'on veut que l'Ecole soit celle du vivre ensemble, celle de la réussite commune, de la rencontre, ce ne peut être qu'à travers un équilibre entre l'instauration d'une rupture avec la famille et d'une intégration de celle-ci.

Si on veut, comme le stipule le décret sur les missions de l'Enseignement, « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures », cela suppose à la foi la nécessité de faire rentrer l'enfant dans la société, de lui faire découvrir des approches du monde qui ne s'inscrivent pas nécessairement en continuité avec l'éducation reçue dans la famille et, en même temps, de lui montrer que lui-même, avec ses racines et sa famille, a pleinement sa place dans cette société à laquelle on l'invite à prendre part.

Même s'il n'est pas la langue maternelle, le Français est aujourd'hui à Bruxelles la « Lingua Franca », la langue véhiculaire qui permet à toutes et à tous de se comprendre et de vivre ensemble.

Le premier objectif en matière d'apprentissage des langues est donc bien pour moi celui-là : faire en sorte que l'ensemble des bruxellois dispose d'une maîtrise suffisante du français pour pouvoir pleinement prendre part à la vie économique, sociale et citoyenne de la région.

Cela passe par la valorisation de la maîtrise du français à l'intérieur des écoles, par les cours de français langue étrangère, par l'alphabétisation...

Le second objectif est de développer les possibilités d'acquérir la seconde langue nationale, très demandée sur notre marché de l'emploi, et les langues les plus utilisées au niveau professionnel. Là aussi, la Cocof et ses opérateurs de formation professionnelle se doivent d'être sur la balle et le sont.

Je partage pleinement l'idée que nous devons mieux faire place aux très nombreuses autres langues maternelles qui sont présentes dans notre ville Région.

Intelligemment gérée, notre diversité est notre richesse. Nous nous mutilons si nous ne la prenons pas pleinement en compte.



Réalisation : Les Ateliers du Soleil asbl

Le multilinguisme n'est pas un problème en soi. C'est possible et pour tous : 99 % des luxembourgeois, 97 % des slovaques, 95 % des lettons connaissent au moins une langue étrangère. 92 % des luxembourgeois affirment qu'ils parlent suffisamment bien deux langues étrangères pour participer à une conversation, 75 % au Pays-bas, 71 % en Slovaquie...

Michel Gheude et Patrick Hullebroeck ont notamment développé, sous forme de dialogue, une très belle réflexion sur « l'école de l'hospitalité »¹, critiquant le fait que dans trop d'écoles « il y a un refus catégorique des enseignants d'entendre les enfants parler à l'école, même dans la cour de récréation ou à la cantine, une autre langue que le français. C'est ressenti par les enseignants comme une agression et comme une sorte de refus d'intégration ». Ils plaident pour une école plus fraternelle : « la fraternité est à la base de l'acte éducatif lui-même. De ce point de vue, considérer que la langue de l'autre n'est pas valide, c'est par définition ne pas le reconnaître comme frère. [...] Ce caractère relativement peu hospitalier à la langue de l'autre dans notre enseignement nous réserve, poursuivent les auteurs, l'émergence progressive d'un monde peu hospitalier. L'école prépare la société de demain, elle forme les adultes de demain. Si elle ne véhicule pas une culture de l'hospitalité, elle prépare une société peu hospitalière [...] Eloigner les enfants de leur langue maternelle contribue à l'exclusion de leurs parents. Il faudrait, au contraire, développer les cours de langue d'origine des enfants pour les aider à mieux maîtriser leur langue maternelle. ».

Les institutions sont sans doute toujours un peu en retard sur la réalité et sur les possibilités qu'elles recèlent, mais il y a beaucoup de choses positives qui se font. Par exemple, les « cours de langue et de culture étrangère », mis en place sous la législature précédente, se développent et se précisent quant à leurs objectifs.

Elaboré par la Communauté française en partenariat avec les pays d'origine, ce programme développe, d'une part, l'offre de cours d'acquisition de la langue et de la culture d'origine adressés aux élèves à titre facultatif en dehors de la grille horaire et, d'autre part, des cours d'ouverture aux cultures d'origine adressés à tous les élèves d'une classe, sur base volontaire de la part de l'enseignant titulaire.

19 établissements scolaires bruxellois sont déjà inscrits dans ce programme. Il s'agit majoritairement de cours de langues dispensés dans l'enseignement maternel et primaire. Les pays partenaires sont aujourd'hui l'Italie, le Maroc, la Turquie, la Grèce, le Portugal et, depuis peu, la Roumanie.

Bien d'autres choses se font ou sont à explorer. C'est bien là le sens de cette journée d'étude et d'échanges :

Michel Vandebroek, chercheur à l'Université de Gand, a écrit un livre « Eduquer nos enfants à la diversité »², et nous fera une communication intitulée « De multiples langages pour de multiples identités », dans laquelle il nous invitera à réfléchir sur l'intérêt des activités d'éveil culturel.

Isabelle Chavepeyer, psychologue au Centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant abordera la question de la naissance aux mondes dans sa triple dimension d'identité, de culture et de langage.

Damien Huvelle, professeur de linguistique et de sociologie, mène des recherches en langue des signes et en interprétation. Il nous invitera avec Chantal Gerday, conteuse sourde, Présidente de l'association « Papillon vole », à réfléchir à la langue maternelle et aux langages de l'enfant par le biais spécifique de la situation des sourds.

Hamadi, auteur, conteur, comédien et metteur en scène, Directeur de la Maison du conte de Bruxelles abordera le thème de la migration de la langue, de l'oralité à l'écriture.

Silvia Lucchini, Professeure à l'UCL et à l'ULG, spécialisée dans les domaines de la linguistique et de la didactique des langues minoritaires nous livrera, une communication sur la question : « Des langues pour enrichir ou pour remédier ? ».

1. « A l'école de l'hospitalité » Etude réalisée par Michel Gheude et Patrick Hullebroeck - La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, asbl - décembre 2007 - www.ligue-enseignement.be

2. « Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale » Michel Vandebroek - éditions Erès - 2005 www.editions-eres.com

M. Boutros Boutros-Ghali, Ancien Secrétaire Général de l'ONU, a particulièrement souligné la chance que l'Europe peut et se doit de saisir :

« L'Union européenne est aujourd'hui la seule superpuissance qui soit parvenue à se construire hors d'une langue.

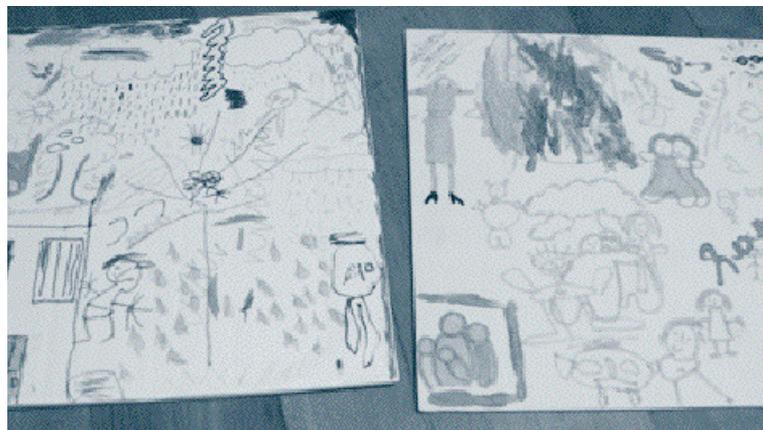
A cet égard, elle a un rôle essentiel à jouer pour démontrer que l'on peut conjuguer harmonieusement unité politique, unité économique et diversité linguistique et culturelle. C'est à la fois une lourde responsabilité, mais aussi un stimulant défi. ».

Il est aujourd'hui rejoint par le rapport qui vient d'être remis à la Commission européenne par le Groupe des intellectuels pour le dialogue interculturel, Présidé par Amin Maalouf :

« Le respect de notre diversité linguistique, ce n'est pas seulement la prise en compte d'une réalité culturelle produite par l'Histoire. C'est le fondement même de l'idée européenne telle qu'elle a émergé des décombres des conflits qui ont marqué le XIXe siècle et la première moitié du XXe.

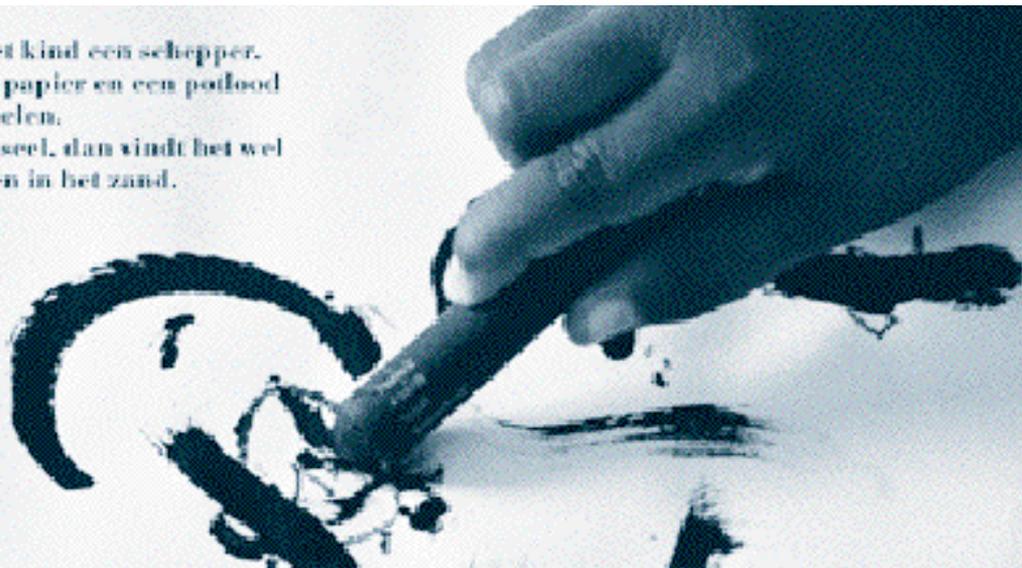
Si la plupart des nations européennes se sont construites sur le socle de leurs langues identitaires, l'Union européenne ne peut se construire que sur le socle de sa diversité linguistique. Ce qui, de notre point de vue, est particulièrement réconfortant. Qu'un sentiment d'appartenance commune soit fondé sur la diversité linguistique et culturelle est un puissant antidote contre les fanatismes vers lesquels ont souvent dérapé les affirmations identitaires en Europe et ailleurs, hier comme aujourd'hui. ».

Bruxelles, qui se veut capitale de l'Europe et capitale Euro-méditerranéenne, est concernée au premier chef, et à travers cette réflexion sur les 100 langages de l'enfant, nous sommes en plein dans le sujet.



Réalisation : Le Maître Mot

Net als de kunstenaar is het kind een schepper.
Geef hem of haar een blad papier en een potlood
en het kind begint te krabbelen.
Krijgt het geen blad of penseel, dan vindt het wel
een stok om lijnen te kerven in het zand.



De multiples langages pour de multiples identités

*Michel Vandenbroeck
Chercheur à l'Université de Gand*

Le réseau DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) ainsi que plusieurs de ses partenaires ont démontré dans leurs publications ainsi que par leurs démarches que les activités d'éveil culturel signifient un moyen puissant pour aborder le respect de la diversité et l'inclusion sociale. Le lien entre les activités d'éveil culturel et le respect de la diversité est expliqué dans plusieurs publications (comme par exemple *Eduquer nos enfants à la diversité*, publié par Erès).



*Photos du livre
« Ontvlamabare Vingers »
de Caroline Boudry et
Herwig De Weerd, éditions SWP,
Amsterdam*

Ces activités permettent aux enfants de s'exprimer de différentes manières. Cela permet aux enfants moins verbaux (ou d'une langue d'origine différente de la langue dominante) de se servir d'autres moyens d'expression. Par cette expressivité, l'enfant peut développer une image de soi plus consistante et plus positive, ce qui est une condition importante pour la rencontre de l'autre. La multiplicité de l'expression permet en outre à l'enfant d'explorer différents aspects de son identité et dès lors facilite le développement d'une identité multiple.

Ces formes d'expression multiples facilitent également la rencontre et l'échange entre les enfants, puisqu'elles permettent la communication verbale et non verbale. Il est bien connu que les jeunes enfants apprennent beaucoup l'un de l'autre pendant ce type d'activités. Quand ils dessinent ensemble, par exemple, ils s'observent et s'inspirent mutuellement, alors que quand un adulte dessine avec de jeunes enfants, fort souvent, cela freine l'expression des enfants, car l'adulte involontairement leur donne le message que « je ne sais pas faire cela ». C'est pourquoi les « pedagogista » de Reggio Emilia nomment l'enfant comme premier pédagogue.

Les activités d'éveil culturel offrent une démarche intéressante pour impliquer les parents, pour documenter la vie des enfants dans les structures et pour entamer le dialogue à partir de cette documentation sans exclure les parents d'autres langues que la langue dominante. Pour cela, ces activités font partie intégrante d'un projet éducatif visant l'inclusion sociale.

Il est clair cependant que les activités d'éveil culturel ne sont pas un objectif en soi, mais un outil dont le sens se comprend dans un cadre plus général et quand les circonstances le permettent. Une première condition est que les professionnels aient confiance dans les potentialités des

enfants. Cela implique que l'adulte part d'une représentation forte de l'enfant comme intéressé par son environnement, comme être communicatif et que l'on prenne donc ses expressions au sérieux. Cela implique également que l'on quitte l'idée que l'enfant n'apprend que par le biais de l'adulte.

Une deuxième condition est une approche sensitive : l'adulte doit avoir une écoute consciencieuse de chaque enfant pour pouvoir remarquer et observer ses expressions (verbales et non verbales). Cela demande de l'adulte une attitude de chercheur, similaire à cette attitude de chercheur de la part des enfants, ainsi qu'une sensibilité pour le point de vue des enfants. En fait, l'adulte doit pouvoir partager avec l'enfant cette même capacité d'émerveillement. Finalement, cela implique également une approche réactive : l'adulte doit pouvoir réagir à ce vécu de l'enfant et en même temps il doit pouvoir élargir ce vécu. Il doit non seulement partager l'émerveillement, mais également le susciter. Cela implique que l'adulte non seulement propose des activités, mais sait également profiter de situations spontanées au quotidien.

Doigts d'amadou

Le VBJK (Expertisecentrum voor Opvoeding & Kinderopvang) vient de publier un livre, avec DVD illustrant ceci, sous le titre « Ontvlambare Vingers » (Doigts d'amadou). Ce livre a pour objectif de sensibiliser les adultes qui travaillent auprès de jeunes enfants dans ce contexte de diversité et d'inclusion sociale, ainsi que les responsables de structures et les formateurs à l'éveil culturel, en observant l'émerveillement des enfants et en le transmettant d'une telle manière qu'il devient « contagieux », en valorisant l'expression multiple des enfants et en incitant ainsi l'adulte à remarquer cette expression dans son propre lieu de travail, mais également en bousculant cette représentation traditionnelle de l'enfant comme être « inachevé » qui doit apprendre grâce à l'adulte.

Le livre n'a pas de structure (chrono)logique. Il part toujours d'observations, d'images, de représentations visuelles de l'émerveillement, de l'intérêt et de l'expression des jeunes enfants.

Ces images sont sillonnées d'énoncés, d'entretiens avec des experts et d'inspirations d'artistes contemporains qui incitent à réfléchir à partir de ces images et de questionner nos représentations des enfants et de notre rôle d'adulte.

Elles sont également complétées par des fiches techniques qui expliquent des activités possibles d'éveil culturel. Finalement un DVD accompagne le livre. Ce support audio-visuel illustre certaines activités, et y ajoute des observations par des personnalités qui ouvrent de nouvelles fenêtres du possible tels que le chorégraphe Alain Platel quand il observe les mouvements de très jeunes enfants.

Le contenu : une pelote

Cette publication contient plusieurs fils rouges qui traversent différents chapitres :

- La construction identitaire multiple, le développement de l'image de soi par l'invitation à de multiples formes d'expression de soi et la valorisation de ces formes d'expression.
- La relation à l'autre et le vivre ensemble.
- L'observation et la documentation : apprendre à voir l'enfant tel qu'il est, rapporter cette observation et la communiquer dans l'équipe ainsi qu'avec les parents, pour donner du sens au travail auprès des jeunes enfants.
- Bousculer nos représentations de l'enfant pour apercevoir leur force et leurs potentialités.
- Les structures d'accueil démocratiques, comme lieu de production culturelle où chaque enfant, parent et professionnel(le) est impliqué et participe dans un contexte de diversité.

Cependant, ces fils rouges ne sont pas expliqués systématiquement dans différents chapitres, mais plutôt déroulés à travers les chapitres, d'une manière irrégulière, comme d'ailleurs dans « la vraie vie ». Pour cela, le livre est construit en cinq parties :

Moi (et l'autre), Mouvements, Temps, Émerveillement, Ancrages.

Chaque partie offre des idées pratiques, des liens vers des artistes, des observations et des réflexions théoriques de la part de Pierro Saccetto (philosophe et pédagogue

italien), Margot Meeuwig (personne ressource sur l'approche de Reggio Emilia en Hollande) et Michel Vandebroeck. En outre, deux artistes ont bien voulu contribuer à cette publication: la sculptrice Nadine Demeester et le chorégraphe Alain Platel (directeur artistique des Ballets Contemporains de Belgique, qui ont une réputation mondiale dans le domaine du théâtre de la danse). Alain Platel explore par exemple avec un de ses danseurs les premiers pas hésitants d'enfants-qui-peuvent-très-bien-tomber.

Pourquoi des doigts d'amadou ?

Parce qu'il faut si peu pour enflammer enfant ou adulte, pour démanger les doigts, pour cultiver le désir de créer, de danser, de faire de la musique, de jouer, de rêver, de s'étonner. Par tout ce que nous faisons, nous découvrons quelque chose de nous même, ainsi que de l'autre et du monde qui nous entoure, nous laissons une trace, qui donne du sens à cette vie et à l'image que l'on se fait d'elle.

Note de la rédaction :

Parmi les publications les plus récentes de Michel Vandebroeck, et au-delà de: « Eduquer nos enfants à la diversité (sociale, culturelle, ethnique, familiale) - Editions Erès 2005 (www.editions-eres.com) auquel l'auteur se réfère en début d'article, mentionnons :

« Repenser l'éducation des jeunes enfants » - Gilles Brougère et Michel Vandebroeck, aux Editions scientifiques internationales, Bruxelles, « Etre multilingue : un don des plus précieux » publié dans le magazine *Enfants d'Europe* n° 12 - printemps 2007 (L'éducation dans un monde multilingue).

« Divers aspects de la diversité » publié dans le magazine *Enfants d'Europe* n° 13 - octobre 2007 (L'égalité des chances pour tous les enfants d'Europe).

Notons encore que « Ontvlambare vingers » (Doigts d'amadou) écrit par Caroline Boudry et Herwig De Weerdts vient de paraître en version néerlandaise aux éditions SWP (2008) : www.swp-book.com



Naître aux mondes : identité, culture et langage

Isabelle Chavepeyer
F.R.A.J.E.¹

Une langue ne s'apprend pas ; elle se transmet. Et avec elle, se transmet tout ce dont elle est porteuse tant sur le plan affectif, culturel que cognitif. C'est sur cette idée maîtresse que reposeront mes propos. La première partie sera faite de l'articulation d'éléments théoriques de différents auteurs (voir bibliographie) ; dans la seconde j'illustrerai comment ces concepts théoriques peuvent être mis en pratique.



« Un bébé, un livre, une voix »,
d'Isabelle Chavepeyer et
Isabelle Gillieaux, édité par le Fraje.
Photos : Pascale Papadimitriou

La langue dans sa double dimension culturelle et affective

Le bébé naît dans sa famille, dans une structure familiale donnée. Il ne naît pas dans la famille en général (il n'y a pas de modèle universel de la famille) ni dans ma famille (c'est-à-dire celle que je porte dans ma représentation de ce qu'est la famille).

C'est dire que si l'on rencontre le bébé, l'enfant dans sa famille, on se positionne pour rencontrer l'altérité. L'autre, le différent qui suscite notre curiosité ou au contraire notre méfiance, l'autre avec lequel on va établir, avec plus ou moins de facilité ou de difficulté, un lien.

Le bébé naît donc dans sa famille, dans son nid culturel, son premier groupe d'appartenance éminemment important puisque c'est dans ce nid et avec ce nid que le tout petit va se construire. En effet, l'enfant construit son identité à la croisée des chemins entre le processus de filiation (je suis fille de...) et le processus d'affiliation : mes groupes d'appartenance (la famille, la crèche, l'école, le quartier,...).

On pourrait visualiser ces appartenances comme une fleur : le bébé est au centre de la fleur et chaque pétale représente un groupe d'appartenance : le groupe d'appartenance sexuée, le groupe d'appartenance à la famille, à la crèche, à la section des « petits bedons », à un quartier, etc. Dernièrement, dans le groupe de travail « Accueil et diversité des cultures », nous faisons l'exercice, avec les participantes, d'imaginer la fleur d'un bébé de 3 mois inscrit à la crèche. Lorsque l'exercice fut terminé, nous étions bien surprises de constater que l'on pouvait déjà identifier beaucoup de « pétales d'appartenance » à ce bébé : autant de pétales, autant

1. F.R.A.J.E. : Centre de Formation et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant. Rue du Meiboom, 14, 6e étage, 1000 Bruxelles. www.fraje.be

de liens qui le construisent au cœur du processus d'affiliation.

Cette langue ou ces langues parlées par la mère, le père, le bébé est (sont) la (les) langue(s) affective(s) ; celle(s) qui est (sont) partagée(s) avec le bébé pour lui transmettre ses émotions, pour lui parler de son histoire, de ces ancêtres, d' où il vient, où il est, où il va. C'est la langue qui mettra des mots sur les premières sensations, les premières représentations mentales du tout petit. C'est la langue qui lui parle du monde extérieur, qui présente le bébé à l'humanité. En un mot, c'est la langue qui construit l'enfant, lui donne son nom, son identité. C'est la langue qui lui apprend à parler, qui met en mouvement sa psyché (on ne s'initie au langage qu'une fois dans sa vie). La(les) langue(s) maternelle(s) humanise(nt) le tout-petit dès lors que le langage est le propre de l'humain.

Chaque langue est porteuse d'un système de valeurs, d'une manière de se représenter le monde, d'une manière d'établir des relations entre les êtres,...

La langue maternelle inscrit l'enfant dans une appartenance à un groupe ; l'enfant qui grandit, porté par plusieurs langues est d'emblée inscrit dans un système d'appartenances multiples. Réciproquement, le(s) groupe(s) d'appartenance porte(nt) la langue.

Ce propos est à nuancer dans la mesure où une langue existe, est reconnue et valorisée par la société, ou au contraire, interdite et déniée par la société dominante. Dès lors, certaines langues seront valorisées alors que d'autres seront l'objet d'indifférence, de dénigrement ou de déni.

Exemple : à l'école, un enfant qui parle albanais et quelques mots de français sera considéré « en difficulté » alors que l'enfant qui parle anglais et quelques mots de français sera peut-être plus facilement considéré comme bilingue.

La langue véhicule une culture, un univers qui peut nous paraître étrange ou familier, hostile ou recherché,... cela influence le regard que l'on porte sur celui qui porte cette langue.

Mais rejeter ou dénier une langue équivaut à rejeter ou dénier l'enfant porteur de cette langue (ou tout au moins un de ses groupes d'appartenance).

Interdire (on reconnaît l'existence de cette langue mais on en interdit l'usage) à un enfant de parler sa langue maternelle ou la dénier (on ne reconnaît pas l'existence de la langue maternelle de l'enfant – ce qui, sur le plan psychique, est plus violent), lui fera sentir une gamme de sentiments variés : la révolte ou encore le besoin de revendiquer son appartenance avec provocation ou même agressivité (lorsqu'on attaque un de nos pétales d'appartenance, on a une réaction défensive et on revendique l'appartenance à ce groupe) ou encore l'anéantissement et la honte de soi, l'enkystement au plus profond de soi de cette honte.

Apprendre une nouvelle langue et construction identitaire

Apprendre une langue, c'est découvrir un nouveau code linguistique mais aussi s'initier à une forme culturelle globale. Or, s'il est relativement aisé de maîtriser la structure formelle d'une langue et à partir de cela, construire une didactique de la langue (ex : « l'Assimil »), il est beaucoup moins aisé d'appréhender les questions culturelles affectives. Dès lors qu'il s'agit d'appréhender ces questions, on ne peut parler de « maîtrise de la culture ou de l'affectivité » comme on peut le faire pour la grammaire !

La question se complexifie puisqu'elle s'enrichit, et réciproquement. On sera donc plutôt amené à parler de rencontre, de découverte, de transmission. La relation entre les individus est dès lors d'emblée présente et la question de la rencontre de l'autre, dans ce qui le différencie de soi, se pose.

Certains enfants, lorsqu'ils entrent en crèche ou encore à l'école sont amenés à découvrir une nouvelle langue. La manière dont cette rencontre se fera et dont l'apprentissage de cette nouvelle langue sera rendue possible dépendra largement de la manière dont la langue maternelle de l'enfant (ou son parcours linguistique) est connue et/ou reconnue mais également des ponts qui seront construits entre les deux mondes : le monde de la famille (du dedans) et le monde de l'école ou de la crèche (du dehors).

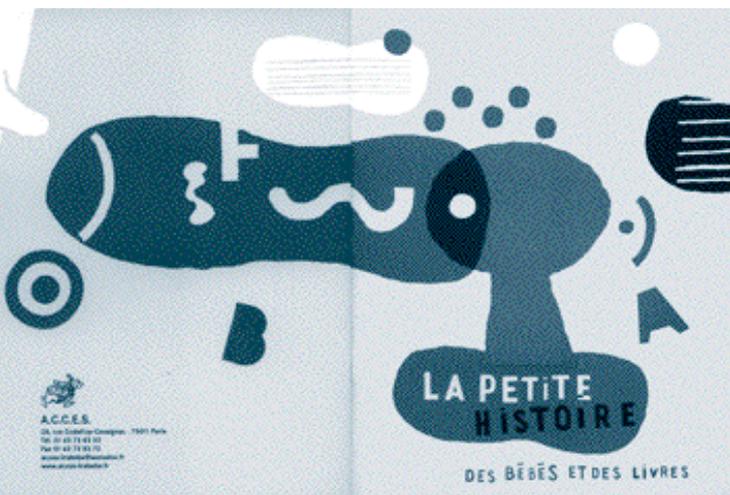
En effet, dans le processus d'affiliation participant à la construction identitaire, des questions telles que celles-ci-après seront intériorisées par l'enfant :

- Comment je me sens exister dans ces petites communautés (famille, crèche, école,...) ?
- Ces différents groupes peuvent-ils cohabiter à l'intérieur de moi de manière harmonieuse ou bien cohabitent-ils en conflit ?
- Y a-t-il une hiérarchie entre ces groupes ?
- Y a-t-il intériorisation de la honte à appartenir à un de ces groupes ?

A priori, il n'y a aucun problème pour que l'identité d'un enfant soit multiple mais si ses groupes d'appartenance apparaissent comme antinomiques, alors il y a un problème car cela amène à devoir renoncer à une partie de soi pour exister dans une autre. Cela suppose la mise en place du mécanisme (inconscient) de « clivage phénoménologique » : c'est-à-dire qui porte sur les identifications et les sensorialités.

L'identité multiple n'est pas alors marquée du sceau de la complexité mais bien du sceau du clivage : l'enfant se construit dans 2 mondes parallèles : le monde du dedans et le monde du dehors.

C'est alors l'enfant lui-même qui doit faire la continuité entre ces mondes, ce qui, évidemment, est extrêmement difficile : se sentir le même quand il se vit (au travers de ses sens – odeurs,



Quelques exemples de « bonnes pratiques »

Suivent, quelques expériences intéressantes qui soutiennent l'enfant dans ce travail de nidation culturelle, qui favorisent le lien parent – enfant autour du langage, l'apprentissage du français, langue seconde ou encore, les ponts entre les mondes du dedans et du dehors.

ACCÈS

On parle de 2 langues : la langue factuelle et la langue du récit. La langue factuelle est la langue qui commente ou accompagne les faits et gestes dans l'ici et maintenant ou encore qui donne des injonctions. Elle peut avoir une structure parcellaire. La langue du récit est celle qui nous permet de voyager : elle peut dire l'absent, l'ailleurs, le passé, le futur. Sur le récit, le langage peut se structurer, une narration se construit ; dès lors, les phrases sont complexes et complètes avec un début, un milieu, une fin. C'est aussi la langue des émotions, de la mise en mot, en image, en métaphore, des questions existentielles ; elle permet la symbolisation. La langue du récit se caractérise par une double temporalité : en 2 minutes, dans l'ici et maintenant, je peux raconter une histoire qui s'est déroulée pendant des années, des siècles. Toute une vie peut être déroulée en quelques minutes de récit.

Dans certaines familles, la langue du récit a très peu de place. Il en est de même dans les collectivités d'enfants où l'adulte s'adresse bien plus souvent au groupe pour lui signaler des injonctions : « à table », « rangez-vous »,...

Dans les livres, et plus particulièrement les œuvres littéraires, on retrouve la langue du récit (d'où l'importance de respecter le texte lors de la lecture). Lors de l'apprentissage de la lecture, c'est aussi la langue du récit qui sera sollicitée. Dès lors, on peut vite entrevoir l'inégalité entre les enfants qui auraient accès à ce type de langage dès le berceau et ceux qui ne le découvriront qu'au moment de l'entrée dans les grands apprentissages.

C'est tout au moins le point de vue d'une association en France : ACCES (Agence contre les exclusions et les ségrégations) qui tente de donner place au langage du récit dans les familles dès le plus jeune âge. Pour cela, des lectrices se rendent dans les consultations de nourrissons et lisent des histoires (œuvres littéraires pour les tout-petits soigneusement sélectionnées) aux bébés et à leurs parents.

Evelio Cabrejo Parra explique que lorsqu'un papa ou une maman raconte ou lit un livre à haute voix à son enfant, il lui fait un cadeau : il lui offre un récit, un voyage dans le temps et dans l'espace, il permet à l'enfant de promener son désir, offre un contenant à ses affects, une mise en forme, une mise en mot à sa psyché. Il ajoute que lorsqu'il s'agit de sa propre histoire ou encore d'une histoire dans sa langue : c'est un double cadeau car le

portage, toucher, ouïe, goût – de sa pensée ou de son affectivité) si différent dedans et dehors.

Lors de l'entrée en crèche ou à l'école, l'enfant qui est en situation de migration sera plus vulnérable d'une part au moment où la séparation sera en jeu et d'autre part, à l'école primaire, lors de l'entrée dans les grands apprentissages. Il est plus vulnérable car ce passage marque l'inscription de l'enfant dans une autre langue que sa langue maternelle et cela au niveau oral ou au niveau oral et écrit. Cela mobilise des capacités cognitives importantes et l'enfant doit se sentir confiant pour y parvenir.

De plus, une valeur symbolique va s'ajouter à ses apprentissages et cela aura un impact sur la filiation : « en m'appropriant des savoirs du monde extérieur, vais-je rester le fils de... ? », « est-ce que cela va me couper de mon monde initial, c'est-à-dire de ma famille ? »

Lorsque l'enfant doit se construire dans 2 mondes parallèles et que l'affiliation (groupe d'appartenance) met en péril la filiation (être fille de...), alors, les apprentissages scolaires peuvent être vécus comme mettant en danger son identité. On peut voir des élèves qui, par exemple, ont des pertes de mémoire, comme si l'oubli permettait de survivre à l'angoisse. On peut voir aussi le savoir de l'école qui efface le savoir de la famille : le monde du dehors écrase le monde du dedans (on a alors à faire à un élève modèle).

L'enjeu est de pouvoir faire cohabiter à l'intérieur de soi les deux mondes ; que ces deux mondes puissent se rencontrer : Le métissage venant comme une source de créativité permettant à l'enfant de se construire dans une identité multiple, sous le sceau de la complexité, de la richesse.

père, la mère, lui donne des racines (une mise en sens de son histoire) et une assise affective. La langue maternelle, poursuit-il, ne doit pas s'envisager comme un repli sur soi par crainte de perdre mais comme une assise affective qui permettra à l'enfant de rencontrer les autres et les différentes langues avec plus de confiance en lui.

**Apprendre le français,
langue seconde, dans le cadre d'un cours
d'adaptation à la langue de l'enseignement :
l'heure du conte²**

C'est en se basant sur ces mêmes travaux d'ACCES, mais également en prenant en compte deux autres clés fondamentales par rapport à la transmission de la langue qu'une enseignante (Nicole Van Daele) avait imaginé en 1994 « l'heure du conte » pour le cours d'adaptation à la langue.

1ère clé : dans une langue, on est avant tout porté par la prosodie³ de la langue.

2e clé : la place de l'imaginaire. La culture pédagogique, fondée essentiellement sur les apprentissages fondamentaux a tendance à négliger la sollicitation de l'imaginaire. L'idée défendue ici, c'est que les aspects ludiques et esthétiques du langage peuvent favoriser un meilleur rapport à la langue en général et à la langue seconde en particulier.

Donc, d'une approche didactique de la langue avec les primo arrivants, extraits de leur groupe-classe plusieurs fois par semaines, cette équipe a réfléchi et mis en place une autre approche de l'apprentissage du français langue seconde : via « l'heure du conte », pour les classes entières, une fois par semaine, durant toute l'année. Nicole Van Daele explique que « l'heure du conte » est avant tout un moment de contact sensible avec des œuvres sélectionnées pour la valeur de leur contenu et la qualité de leur forme, des coups de cœur qu'elle a envie de partager avec les enfants, des activités qui privilégient les dimensions poétiques, ludiques, expressives de la langue française.

Cette conception du cours d'adaptation à la langue de l'enseignement vise l'installation d'attitudes positives chez l'enfant vis-à-vis de la langue.

Je disais, en introduction à ce texte, que les dimensions culturelles et affectives de la langue ne se maîtrisent pas, ne s'évaluent pas comme la grammaire mais se transmettent, se partagent, dans la rencontre. Cette expérience montre comment il est possible de donner place à cette dimension même dans une école.

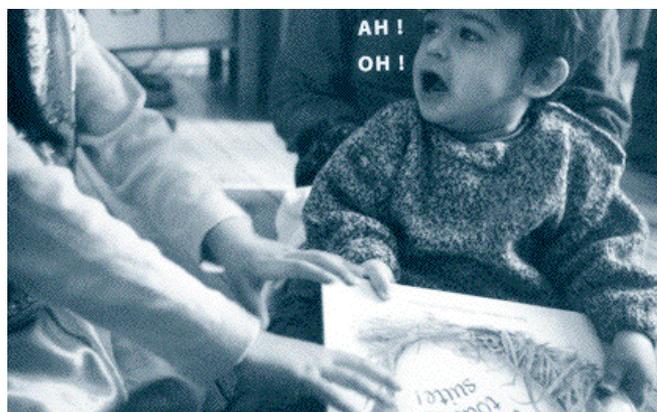
Les livres sens dessus dessous

C'est toujours dans cette même approche qu'est né au F.R.A.J.E. le groupe de travail « les livres sens dessus dessous ». Egalement, du constat que dans les milieux d'accueil, il y a peu de place à la langue du récit, la langue factuelle étant la plus utilisée. D'où la nécessité de créer des espaces-temps pour la langue du récit ; la lecture à haute voix d'œuvres littéraires pour les tout-petits étant une belle occasion de déployer la langue du récit dans le milieu d'accueil.

Organisé en 6 journées réparties sur 2 à 3 mois, ce temps, indispensable pour la maturation de la réflexion, prend ici tout son sens. En effet, pour beaucoup de professionnelles, il s'agit d'apprivoiser un sujet souvent vécu comme rébarbatif : la lecture, la langue.

Durant ces 6 journées, deux grands axes de travail s'entrecroisent continuellement :

- Il s'agit d'aborder la question de la relation autour du livre avec le tout-petit sous différents angles : découverte du foisonnement de livres de littérature jeunesse, rencontres avec les auteurs, les artistes, transmission de quelques clés pour exercer un regard critique sur les livres, liens avec le développement du langage chez le tout-petit, avec la naissance de la vie psychique, avec la notion de « culture », réflexions sur le sens que peuvent prendre les temps de lecture dans le cadre d'une collectivité, par rapport au projet d'accueil, réflexion sur la relation avec le tout-petit.
- Une large part est laissée à la créativité, à l'imaginaire ainsi qu'au plaisir dans le groupe : par la lecture de livres d'images, par la proposition d'exercices, de jeux autour du langage, des images, du texte. Une place est laissée aux participantes pour qu'elles puissent réaliser, seule ou en sous-groupe, leur propre livre. Ainsi des livres en tissus, imagiers, livres tactiles, imagiers sonores, comptines ont été réalisés. L'objectif n'étant pas de produire à tout prix une réalisation mais plutôt de s'installer dans une démarche de création et de donner une impulsion à de nouveaux projets à la fin du groupe, de retour dans son équipe.



« Un bébé, un livre, une voix », d'Isabelle Chavepeyer et Isabelle Gillieaux, édité par le Fraje. Photos : Pascale Papadimitriou

2. « Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français, langue seconde ».
3. Prosodie : musique de la langue.

« Un bébé, un livre, une voix »⁴

Des réflexions de ces groupes de travail, l'envie nous est venue à Isabelle Gillieaux et moi-même de créer un album pour sensibiliser les parents et les professionnelles au plaisir de lire avec les tout-petits. Est né le livre : « Un bébé, un livre, une voix ».

Ce livre est une invitation que nous faisons aux adultes (parents, professionnels) à prendre du temps avec le tout-petit autour de la lecture des livres d'images.

Plutôt qu'un long discours ou une série de conseils, nous avons opté de partager le plaisir que nous avons à observer comment le tout-petit se laisse toucher par la relation autour du livre, comment il entre dans la lecture en démontant les codes et bousculant les représentations que nous avons chacun et chacune. Chaque page de ce livre est une invitation à s'interroger, une possibilité de s'identifier, de manifester son refus ou son enthousiasme. Ce livre ne prescrit pas comment doit se passer la lecture avec le tout-petit, il montre que l'aire du possible est souvent plus étendue qu'on ne l'imagine.

Les livres ne sont pas sacrés, ce sont les histoires retranscrites dedans qui le sont. Et c'est la manipulation du livre combiné à sa lecture qui donne son âme au livre (un peu comme les naissances et les décès donnent une âme aux maisons). Le bébé, pour mettre en marche sa pensée, a besoin d'agir sur le monde. Pour qu'il puisse intérioriser les histoires, le sens donné par un livre, le tout-petit a besoin de le manipuler et qu'on lui lise les histoires en respectant le texte quand qualité littéraire il y a.

Les livres en langue étrangère et livres bilingues

Présenter des œuvres littéraires dans différentes langues permet aussi de faire des ponts entre les différents groupes d'appartenance de l'enfant.

Donner place, dans un milieu d'accueil ou une classe ou encore une garderie, à des livres d'éditions étrangères, c'est permettre à l'enfant de découvrir différents univers, différents mondes imaginaires tant au point de vue de l'écriture que des illustrations. A ne pas confondre avec le « souper interculturel » qui, trop souvent, enferme chacun dans le folklore, dans une caricature de son groupe d'appartenance. L'idée ici est d'ouvrir et sensibiliser à l'altérité.

Avoir des livres dans les langues des enfants, c'est montrer une place symbolique pour leur langue dans le « monde du dehors », c'est reconnaître l'existence de leur univers et le partager avec les autres. C'est aussi la possibilité de faire voyager les livres de la maison à l'école et de l'école à la maison, le livre devenant objet transitionnel entre le « monde du dehors » et le « monde du dedans ».

Conclusion

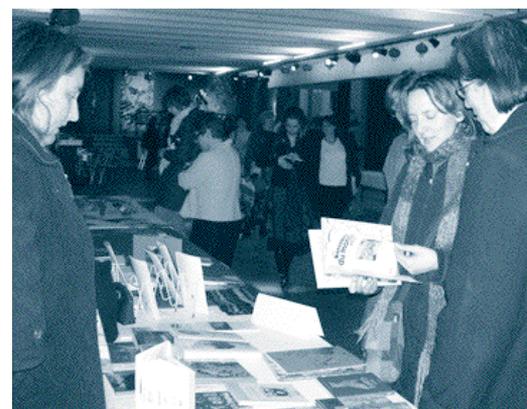
Partager du temps autour d'un livre permet le partage d'expériences, d'émotions, favorise l'échange, donne une référence commune. C'est un bon moment sur lequel s'appuyer pour construire l'édifice complexe qu'est la relation avec un enfant. C'est l'occasion, lors de ces échanges, de déboucher sur d'autres récits à partager : le récit de sa propre histoire, d'où l'on vient, quel monde rêve-t-on ? Quelles sont nos valeurs. C'est se donner l'occasion d'être au plus près de soi, de ses origines, de sa langue, pour ancrer ses racines. De là, l'ouverture sur le monde et prendre son envol un peu plus sûr de soi, en se sentant appartenir à la communauté humaine.

Il a été question ici de livre et de lecture mais toute autre forme d'art, d'expression créatrice sont – me semble-t-il – à favoriser car cela permet au monde de la famille et au monde du dehors de se rencontrer, d'inventer quelque chose ensemble, de partager une expérience porteuse d'émotion.

L'enfant peut dès lors un peu plus facilement et surtout un peu moins seul, naître aux mondes et construire son identité multiple non pas sous le sceau du clivage mais bien sous celui de la richesse et de la complexité.

Bibliographie

- Moro MR. Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles. Paris : éd. O. Jacob ; 2006.
- Moro MR. Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants. Paris : Dunod ; 1998 (coll. Thérapies). Deuxième et troisième éditions sous le titre Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents (2000, 2004).
- Blomart, J. Approche des aspects socio-affectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde in « Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde ». Didier Erudition ; 1995.
- Cabrejo Parra, E. L'acquisition du langage, un processus d'échanges culturels, Cahier de l'éveil n°2, éd. Enfance et musique.



4. Chavepeyer, I. Gillieaux et P. Papadimitriou (2007), « Un bébé, un livre, une voix », co édition Grandir et FRAJE.



A.L.I.S.E (Association Lire et s'exprimer) – Animation bilingue

Quelles langues maternelles pour l'enfant sourd ? Quelques pistes concrètes

Chantal Gerday (Papillon Vole)
Damien Huvelle (A.L.I.S.E)

Face au paradoxe auquel nous confronte la surdité, la langue maternelle peut-être revue à l'éclairage de la notion de langue première. Alors que les choix exclusifs en faveur d'une seule langue s'avèrent destructeurs, le bilinguisme langue des signes – français est plus respectueux de l'enfant et plus efficace. Les animations lectures bilingues assurées depuis dix ans en témoignent avec éclat. Les contes bilingues dans les écoles ont rejoint le mouvement. Le secret : la pratique de la langue du récit. Et pourquoi ne pas généraliser l'expérience ?



Commençons par quelques chiffres. On dénombre en Belgique plus de 100.000 personnes gravement limitées dans l'accès à l'information en raison de leur surdité (sévère à profonde). Il est remarquable qu'une partie de cette population constitue ce qu'on appelle la Communauté des Sourds, qui se considère comme minorité linguistique et culturelle. La langue des signes y occupe une place centrale.

Mais qu'est-ce que la langue des signes ?

Tordons le cou à quelques préjugés :

- la langue des signes n'est pas universelle. Comme toute langue, elle est l'émanation d'une culture. Il y a donc autant de langue des signes que de pays. En Belgique, c'est un peu spécial, il y a deux langues des signes (LSFB et VGT), les germanophones ont opté pour la LSFB ou la langue des signes allemande.
 - ce n'est pas une langue concrète. Elle a un vocabulaire et une grammaire très riche (syntaxe, abstraction).
 - ce n'est pas une forme d'écriture / dessin de la langue orale : elle n'a aucun rapport avec la langue orale : c'est une langue visuelle et gestuelle qui génère une pensée propre.
- En Communauté française, elle concerne environ 25.000 personnes, dont 4.000 enfants.

La surdité profonde nous confronte à un paradoxe

5 % des enfants sourds ont des parents sourds : leur langue maternelle est la langue des signes. Les bébés sourds passent par les mêmes étapes de développement que les bébés entendants : babil, prélangage, premiers signes. Les mêmes zones du cerveau sont activées, que l'on parle ou que l'on signe.

Et pour les autres 95 % d'enfants sourds, qui ont des parents entendants ?

- la langue des parents, le français, leur est difficilement voire pas du tout accessible
- la langue des signes, qui leur est naturellement accessible, n'est pas maîtrisée par leurs parents.

Quelle est la langue maternelle de ces enfants ? Est-il possible que l'enfant ait comme langue maternelle une autre langue que celle de ses parents ?

Il n'y a qu'une vingtaine d'interprètes en langue des signes pour toute la Communauté française. Lors de la rencontre aucun d'eux n'était disponible. Chantal Gerday et Damien Huvelle ont dès lors mis en pratique, devant leur auditoire, le bilinguisme qu'ils défendent.



Redéfinir la notion de langue maternelle

La théorie nous permet de penser le problème en d'autres termes. Elle nous invite aussi à gratter le vernis de l'évidence pour chercher à dégager ce qu'il y a d'important dans la notion de langue maternelle.

La linguiste Skuttabb-Kangas¹ a distingué les critères suivants pour démêler cette notion :

CRITÈRE	DÉFINITION
Origine	La langue que j'ai apprise en premier
Identification a. interne b. externe	La langue à laquelle je m'identifie La langue à laquelle les autres m'identifient comme locuteur natif
Compétence	La langue que je connais le mieux
Fonction	La langue que j'utilise le plus

Pour beaucoup de personnes sourdes, la langue des signes répond à plusieurs critères du tableau ci-dessus. Sans toujours être la langue apprise en premier, c'est celle dans laquelle ils se sentent vraiment eux-mêmes. Nous parlons de langue première, dans ce cas-là. Il est important de noter que l'entourage a un rôle à jouer dans l'identification externe. Pour l'enfant sourd, la langue des signes se développera d'autant mieux qu'on lui reconnaîtra précocement le droit de s'en imprégner.

Le bilinguisme : pourquoi choisir ?

Les faits ne sont pas au rendez-vous. La langue des signes n'est que rarement proposée aux familles d'enfants sourds. L'implant cochléaire est présenté depuis peu comme une solution évidente. Pas de place pour la langue des signes. Et dans les écoles, à de rares exceptions près, c'est sur le français que, depuis longtemps, tout l'accent est mis. Notre société qui se targue d'être civilisée pratique avec beaucoup de bonne volonté une uniformisation linguistique qui, si elle est déjà dommageable à la biodiversité d'autres langues parlées, s'avère destructrice pour la Communauté des sourds. Ce qui est alarmant, c'est que cette éducation dans une seule langue ne tient pas ses promesses : 80 % des adultes sourds sont fonctionnellement illettrés.

C'est donc avec beaucoup de courage que quelques parents, quelques enseignants, quelques professionnels sourds, quelques logopèdes, une école, tentent de faire entendre une autre voix, si l'on peut dire, et de proposer non pas une – pourquoi choisir ? –, mais deux langues à l'enfant, en ayant confiance dans le fait qu'il choisira, en temps voulu, la langue première dans laquelle s'épanouir. Le bilinguisme, qui devrait être un droit acquis, tarde à entrer dans les mentalités malgré ces initiatives ponctuelles et les résultats concluants qu'elles affichent.

C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas voulu attendre. Il y a dix ans, au sein de l'Association des parents d'enfants sourds (APEDAF), nous avons eu l'idée de raconter des histoires, dans deux langues, en même temps, à des bébés, sourds ou entendants, et à leurs parents. La Communauté française nous a soutenus. Quelques années plus tard, le projet Anim'Action nous a permis de faire entrer le bilinguisme dans les écoles, de mettre du « et » au lieu du « ou » : permettre la joyeuse rencontre de deux langues et de deux cultures. Bien sûr, ces projets sont modestes. Mais, d'année en année, ils se sont fortifiés et ont démontré que les langues ne sont pas en compétition, elles se renforcent l'une l'autre.

La langue du récit

La lecture et le monde nourricier du livre ne font pas partie de l'univers de beaucoup de sourds. Comme chez les entendants non lecteurs, l'accès au livre ne se fait pas faute d'accès précoce au monde de l'imaginaire. Le fait est connu, on lit parce qu'on nous a raconté des histoires.

Chez l'enfant sourd, comme dans tous les milieux où l'on est dans la langue de la survie, les injonctions et les commentaires, la parole explicative, rééducative prennent le dessus. Il y a donc tout un travail à déployer, de façon bilingue, autour de ce qu'on appelle la langue du récit.

Le but est triple :

- installer une communication de qualité : accessible, ludique, créative, agréable et ce entre enfants, parents, conteurs sourds et entendants, enseignants, et grand public.
- cultiver l'imaginaire :
 - faire comme si, pour le plaisir, rire, jouer sans prendre de risques
 - mettre des mots sur le ressenti intérieur (le manque, la peur, le désir)
 - transmettre un message de résilience face à cette aventure qu'est la confrontation au monde extérieur : « ce que tu vis, tu n'es pas le seul à le vivre, nous sommes passés par là aussi. Tu vas t'en sortir ».
- donner précocement le goût de lire.

Les livres que nous racontons sont laissés à disposition des enfants. Lorsqu'ils rouvrent les albums en classe, ils peuvent réévoquer tout l'imaginaire : le livre fait soudain sens. Bien sûr, ils ne comprennent pas tout d'emblée. Mais ils ont eu le plaisir, l'émotion. Et ils en redemandent. Il y a un gros enjeu dans ce passage des signes au texte écrit : expérimenter le livre comme objet de plaisir. C'est très nouveau pour eux.

- Les défis sont nombreux : éviter l'amateurisme, garder le cap.
- dénicher les professionnels de la littérature de jeunesse : ALISE, Maison du Conte de Namur, Bibliothèque de la Ligue des Familles, Centre de Lecture Publique.
 - mener des recherches personnelles en crèche avec les petits entendants bilingues.
 - trouver les ressources du côté sourd.
 - transposer la langue du récit en langue des signes, apprendre à sortir des commentaires, à trouver en soi la source de la poésie, la respiration du conte, la ferveur des émotions, la musique des comptines et des rimes.
 - veiller à la coordination des deux conteurs.

Le signeur n'est pas spontanément conteur :

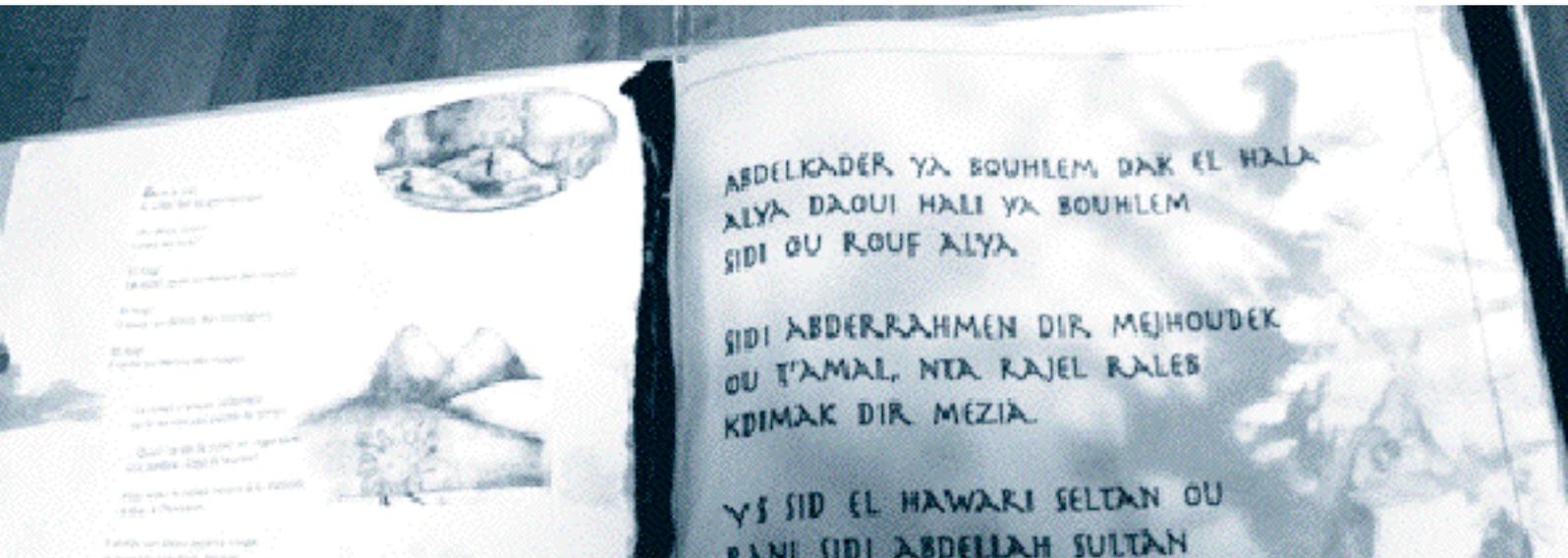
« Nous les sourds, avons tout à apprendre en matière de conte, avons tout à découvrir sur l'art de raconter. C'est un univers que nous ignorions totalement. C'est incroyable, quand on pense aux enfants entendants qui sont familiarisés aux contes et comptines à l'école, en famille, parfois dès la crèche. Pour nous les sourds, il n'en est rien. Nos parents entendants ne connaissent pas la langue des signes et ne peuvent donc pas transmettre les histoires qu'ils connaissent à leur enfant sourd. Lorsque nos parents sont sourds, le conte n'évoque rien. Ils ont bien des histoires, mais tirées du vécu, des anecdotes, des récits de guerre, ou alors des dessins animés. Ils ne réalisent pas qu'il existe toute une tradition, tout un patrimoine de littérature.² »

S'il ne fallait retenir qu'une seule chose : les langues aiment le plaisir

Quand nous arrivons à deux dans les écoles, les yeux s'ouvrent, les regards pétillent. C'est la découverte : les couleurs, la beauté des illustrations, les expressions des conteurs. Les enfants sourds, qui ont une sensibilité visuelle exceptionnelle, accrochent immédiatement. Il faut les voir, fascinés, éclatant de rire ou happés par le rythme du récit.

Depuis plusieurs années, avec la Maison du Conte de Namur, nous proposons aussi des soirées à l'intention du grand public. Nous racontons des contes traditionnels, issus de toutes les cultures. Là encore, la magie du travail à deux conteurs, en deux langues, en « son et lumière », fait briller les regards et suscite beaucoup d'émotion auprès des deux publics. Pour moi, durant ce moment magique, sourds et entendants sont véritablement sur le même pied.

1. Skutnabb-Kangas. T. *Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism.* 139-159. In Ahlgren et Hylltenstam. (éds.) *Bilingualism in Deaf Education.* Signum. Hamburg. 1994 3. *Prosodie : musique de la langue.*
2. Chantal Gerday, asbl Papillon Vole: « *Contes en langue des signes, une expérience inouïe* ». Article publié dans la revue « *Vu d'ici* » de la Communauté française.

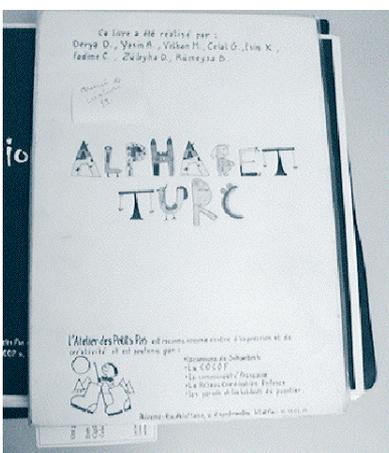


Réalisation : Le Maître Mot

Les langues de l'immigration. Pour « remédier » ou « enrichir » ?*

Silvia Lucchini
(Valibel/ROM/Université de Louvain -
HEC/Université de Liège)

En Belgique francophone, beaucoup de jeunes sont étrangers ou d'origine étrangère. Même si nous ne disposons pas de données qui nous permettraient d'estimer de manière précise la part de la population scolaire issue de l'immigration, on considère désormais qu'à Bruxelles elle s'élève à 50% au moins.¹



Réalisation : L'Atelier des Petits Pas

L'avenir de Bruxelles dépend en grande partie du sort de cette population, l'école étant sans aucun doute l'un des instruments de l'insertion professionnelle et sociale. Rien d'étonnant par conséquent que l'on soit attentif aux indicateurs de réussite ou d'échec scolaire, relatifs à cette population, tels qu'ils apparaissent, par exemple, dans des enquêtes internationales comme celles de l'OCDE.

Un constat inquiétant

Les récentes enquêtes internationales (PISA 2000, 2003 et 2006) dépeignent une situation préoccupante. Dans l'enquête de 2000 (présentée dans le rapport de l'OCDE de 2001² et dans celui de D. Lafontaine et de ses collaborateurs³) consacrée surtout à la compréhension de textes, donc à la maîtrise du français, les résultats des jeunes de 15 ans d'origine immigrée sont nettement inférieurs à ceux de leurs condisciples dits 'de souche'⁴.

Ce qui est particulièrement alarmant, c'est que les enfants de deuxième génération (c'est-à-dire dont les deux parents sont nés à l'étranger) ont des résultats comparables, voire moins bons, que les enfants de première génération, nés à l'étranger. Ce qui signifie que le fait d'être né et scolarisé en Belgique ne semble pas favoriser la maîtrise de la langue de scolarisation écrite. Remarquons que, parmi d'autres pays caractérisés par une immigration importante, on peut observer un profil similaire pour le Luxembourg et l'Allemagne. La situation est un peu meilleure en Suisse, en France et surtout au Royaume Uni, dans la mesure où la seconde génération se situe à un niveau intermédiaire entre la première génération et les élèves dits 'de souche'. Enfin, les résultats de la deuxième génération sont comparables à ceux des jeunes

non issus de l'immigration au Canada et en Australie. Ces deux pays apparaissent donc comme très intégrateurs du point de vue linguistique et scolaire.

Toujours dans l'enquête PISA 2000, des comparaisons ont aussi été effectuées selon la langue parlée à la maison. En Belgique (comme au Luxembourg, en Allemagne et en Suisse), les élèves qui parlent en famille une langue qui n'est ni la langue du test ni une langue ou un dialecte officiel du pays ont des résultats moyens d'environ 100 points inférieurs à ceux des autres jeunes. Signalons que des écarts, quoique moindres, existent cette fois aussi au Canada, en Australie, et même en Finlande, qui occupe la première place du classement international.

L'enquête PISA 2003, consacrée en particulier aux compétences en mathématiques, va dans le même sens. Sa particularité est qu'elle a donné lieu à un rapport portant spécifiquement sur les élèves issus de l'immigration⁵. Nous lisons dans ce rapport que :

- en ce qui concerne les résultats en mathématiques, la Belgique est le pays où l'écart entre la première génération et les élèves dits 'de souche' est le plus important (109 points d'écart) ;
- la deuxième génération ne réussit pas mieux que la première ; les résultats sont même inférieurs à ceux de la première génération dans certains domaines, par exemple en résolution de problèmes.

Quant aux raisons qui expliqueraient de tels résultats pour les première et deuxième générations de jeunes issus de l'immigration, le rapport de l'OCDE mentionne l'appartenance socioéconomique de ces populations, mais aussi une spécificité immigrée. Cette spécificité immigrée se constituerait de trois facteurs : la diversité linguistique, l'âge d'arrivée des enfants dans le pays de résidence et également la concentration des élèves issus de l'immigration dans un certain nombre d'établissements scolaires.

Sur la lancée de ces considérations, nous nous interrogerons, dans cet article, sur la pertinence du facteur « langue » dans la réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations.

Le bilinguisme des minorités : un avantage ou un désavantage ?

Nous l'avons vu, dans l'enquête PISA 2003 le fait de parler une langue minoritaire en famille donne lieu à des résultats plus faibles dans tous les pays concernés par le phénomène de l'immigration : dans ces contextes migratoires, le bilinguisme des minorités ne semble pas être générateur d'avantages et faciliter l'acquisition de la langue de scolarisation. Des difficultés linguistiques propres à ces contextes bilingues particuliers ont été parfois mises en évidence⁶.

Les difficultés linguistiques de ces élèves bilingues semblent pourtant contredire les résultats de nombreuses études qui montrent que le bilinguisme génère des avantages pour l'acquisition

des langues, et a fortiori de la langue scolaire commune.

D'une part, les enfants possédant un haut niveau de compétence dans la première langue ont aussi un haut niveau de compétence dans la langue seconde, selon des recherches empiriques surtout nord-américaines⁷ et également des études réalisées en Belgique, dans les classes passerelles⁸. D'un point de vue théorique, Cummins⁹, pionnier des études sur le bilinguisme des minorités, postule l'existence d'un seuil de base de connaissance d'une première langue pour que la seconde langue soit apprise sans difficultés et d'un deuxième seuil qui devrait être franchi pour que les avantages du bilinguisme se manifestent.

Selon ces constats empiriques et ces théories, la maîtrise de la langue maternelle servirait de tremplin pour acquérir une deuxième langue. Le renforcement de la langue première pourrait donc être utile dans le but de « remédier » aux difficultés d'acquisition de la langue scolaire ou de les prévenir.

D'autre part, les effets positifs du bilinguisme sur l'apprentissage successif d'autres langues sont de mieux en mieux cernés¹⁰. Le renforcement de la langue maternelle aura donc un deuxième but, celui d'« enrichir »¹¹ le capital linguistique des enfants et ouvrir la voie au plurilinguisme grâce à la maîtrise de deux langues.

* Ce travail s'inscrit dans le programme de recherche « Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel » de l'Action de recherche concertée 04-09/319 financée par la Communauté française de Belgique.

1. Le 2 février 2008, l'Observatoire de la Santé annonçait qu'à Bruxelles un bébé sur deux naît d'une maman étrangère.
 2. OCDE (2001) : *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf
 3. Lafontaine D., Baye A., Burton R., Demonty I., Matoul A., & Monseur, C. (2003) : *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2000*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, 13-14.
 4. Lucchini S. (2006) : 'Langue et immigration dans l'enseignement en Communauté française de Belgique', dans *Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (eds) : Langue française et diversité linguistique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 117-131.
 5. OECD (2006) : *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf
 6. Lucchini S. (2005) : 'L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence', *Enfance*, 57, 4, 299-317.
 7. Voir « Ovando C.J. & Collier V., dir. (1998) : *Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts*. Boston: Mc GrawHill, 2ème édition ».
 8. Voir la recherche « Maravelaki A. & Colles L. (2004) : *Le développement des compétences langagières en français chez les adolescents primo-arrivants des classes-passerelles*. Rapport de recherche. Louvain-la-Neuve, Fonds Spécial de la Recherche Scientifique ».
 9. Cummins J. & Swain M. (1986) : *Bilingualism in Education*. London : Longman, 2ème édition de 1998.
 10. Cummins J. (2000) : *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney : Multilingual Matters Ltd.
 11. Voir l'article « Cenoz J. (2005) : 'Multilingual cities and the acquisition of multilingual proficiency at school'. Dans E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettwie, A. Hausen & R. De Groof (dir.): *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*, Wetteren: Universa Press, 5-13.
11. Nous reprenons la distinction entre « remédiation » et « enrichissement » utilisée par la littérature scientifique nord-américaine ; voir « Ovando C.J. & Collier V., dir. (1998), op. cit. ».

L'enseignement des langues maternelles semble donc être la panacée à tous les maux linguistiques, à la mauvaise acquisition des langues et au monolinguisme. Certains chercheurs comme E. Bialystok¹² ajoutent une précision : le bilinguisme ne serait source d'avantages que lorsque les deux langues sont acquises dans leur forme écrite aussi.

Donc, pour conclure partiellement : l'enseignement des langues maternelles des populations issues de l'immigration serait essentiel à la fois dans une perspective de remédiation et d'enrichissement.

Cependant, ce raisonnement présuppose une donnée fondamentale, à savoir que la langue écrite soit en continuité avec la langue orale. Par conséquent, on ne peut pas faire l'économie d'une analyse des langues parlées par les communautés issues de l'immigration.

Les langues de l'immigration

En Belgique, les recensements linguistiques sont interdits depuis le début des années 60. Il est donc difficile de se faire une idée précise des langues parlées en Communauté française et à Bruxelles en particulier. Les données disponibles concernent seulement les nationalités de leurs habitants. Ainsi, l'Institut National de Statistique recense 36 groupes nationaux numériquement importants, à Bruxelles, en 2004¹³. En se basant sur ces données, nous pouvons estimer qu'un nombre considérable de langues est parlé en région bruxelloise.

La discontinuité entre la langue parlée et la langue écrite

Comme nous l'avons souvent dit, et comme cela ressort également d'une étude que nous avons menée récemment¹⁴, il faut faire une différence entre les langues standard des pays d'immigration, écrites, et les langues réellement parlées par les personnes. Les langues maternelles de la plupart des Belges issus de l'immigration sont très souvent uniquement orales. Autrement dit, l'arabe littéraire écrit n'est pas la langue maternelle des enfants ou des jeunes marocains, qui parlent l'un des arabes marocains ou un berbère, dont l'écriture n'est pas ou est peu utilisée. L'italien n'est pas forcément la langue maternelle des enfants italiens, dont les parents et grands-parents parlaient l'une des nombreuses langues régionales italiennes. Et les enfants d'origine africaine peuvent avoir, comme langue maternelle, l'une des très nombreuses langues orales de l'Afrique sub-saharienne.

De la même manière que le français de Belgique a supplanté le wallon, le picard et le lorrain, les pays d'émigration ont également connu, à des époques différentes, le remplacement des langues locales par une langue standard unificatrice et écrite. En ce qui concerne la Belgique francophone, les langues régionales ont pratiquement cessé d'être parlées par les jeunes générations,

mais ce n'est pas le cas dans certains de ces pays d'émigration, où l'on continue à se servir des langues locales préexistantes à la langue écrite unificatrice, parfois de manière exclusive, ou de façon alternée, voire mélangée avec cette dernière ou avec une autre langue (par exemple celle de la colonisation)¹⁵.

La langue parlée dans les foyers peut donc être soit une langue régionale, soit le résultat d'un mélange linguistique entre la langue régionale et la langue standard du pays d'origine, et les deux peuvent parfois aussi coexister avec cette dernière. Dans les deux premiers cas, la langue parlée dans les foyers est plus ou moins éloignée de la langue standard qui est utilisée pour l'enseignement.

Il faut également souligner un autre phénomène. Le français est utilisé, par les personnes issues de l'immigration, plus que les langues d'origine : on peut tout dire et faire en français, alors que pour les langues premières ce n'est souvent pas le cas, puisqu'elles ne possèdent pas de forme écrite partagée et que les réseaux communautaires l'utilisant de manière orale se restreignent dans certains cas, tant en Belgique que dans les pays d'origine. Des différences à ce propos existent bien entendu selon les langues : l'arabe marocain ne risque certainement pas de disparaître, mais certaines langues locales africaines bien, ainsi que des langues régionales italiennes, étant donné que le nombre de personnes qui les parlent est diminution même dans les pays d'origine. Comme le montre l'étude mentionnée plus haut, la conséquence de l'érosion progressive des langues premières est que le français s'est diffusé et se diffuse à l'intérieur des foyers. Parfois, il supplante carrément la ou les langue(s) première(s), parfois il se mélange aussi avec celle(s)-ci.

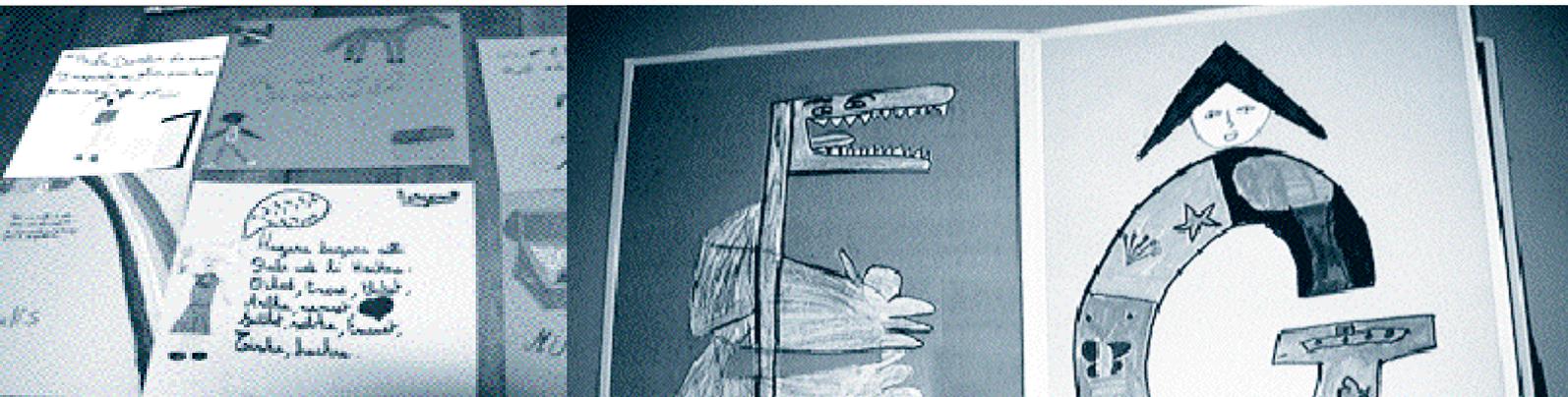
Le résultat est que la langue maternelle peut en réalité être des langues maternelles, qu'elle peut être hybride et que de toute manière elle est en discontinuité avec toute langue écrite. Comme nous le disons parfois : la vraie langue étrangère est la langue écrite, toute langue écrite.

Dès lors, il s'avère que dans bien des cas la langue maternelle ne peut pas être utilisée pour l'écrit, étant donné que les seules langues pouvant être écrites et enseignées sont les standards, que l'on ne parle pas.

La difficulté d'identifier la langue maternelle

Par ailleurs, dans les contextes familiaux plurilingues qui caractérisent bien des familles issues de l'immigration, même s'il s'agit parfois d'un plurilinguisme hybride, la question de l'identification même de la « langue maternelle » pose problème, tout comme sa définition. Comment identifie-t-on la langue maternelle ? Est-ce la langue parlée par la mère ? Est-ce la première langue parlée dans le temps ? Ou bien est-ce la langue que l'on maîtrise le mieux ?

Comme nous le montrions dans un autre article¹⁶, qui fait état des premiers résultats d'une recherche, en cours d'élaboration, por-



Réalisations : *Le Maître Mot* et *L'Atelier des Petits Pas*

tant sur des jeunes d'origine italienne, c'est la langue que l'on maîtrise le mieux qui est qualifié de « maternelle » ; c'est la langue qui est utilisée dans toutes ses fonctions de manière immédiate, sans réfléchir, la langue dans laquelle on pense et on rêve, et non la langue de la mère ni la langue initialement parlée à un âge précoce, dont les jeunes n'ont d'ailleurs, comme nous, aucun souvenir. Autrement dit, c'est le français qui est considéré comme étant la langue maternelle parce que c'est en français qu'une maîtrise linguistique a été acquise par la scolarisation.

Dans d'autres recherches aussi¹⁷, les jeunes de première et deuxième générations qui ont été scolarisés en Belgique se considèrent tous comme francophones, même si leurs mères ont parlé et parlent une autre langue. Parfois, deux langues maternelles sont identifiées, la langue que l'on maîtrise le mieux, c'est-à-dire le français, et la langue dans laquelle on s'exprime, souvent plus difficilement, dans l'univers familial.

Suite à ces constats, quelles seraient les langues « maternelles » à renforcer ? La réponse s'impose : c'est le français (en milieu francophone). Nous n'allons pas approfondir ici les indications quant aux moyens pour y parvenir. Disons seulement que ce renforcement ne peut être réalisé qu'à l'école et par l'école (il ne s'agit en aucun cas de contraindre les parents allophones à parler en français).

Conclusion

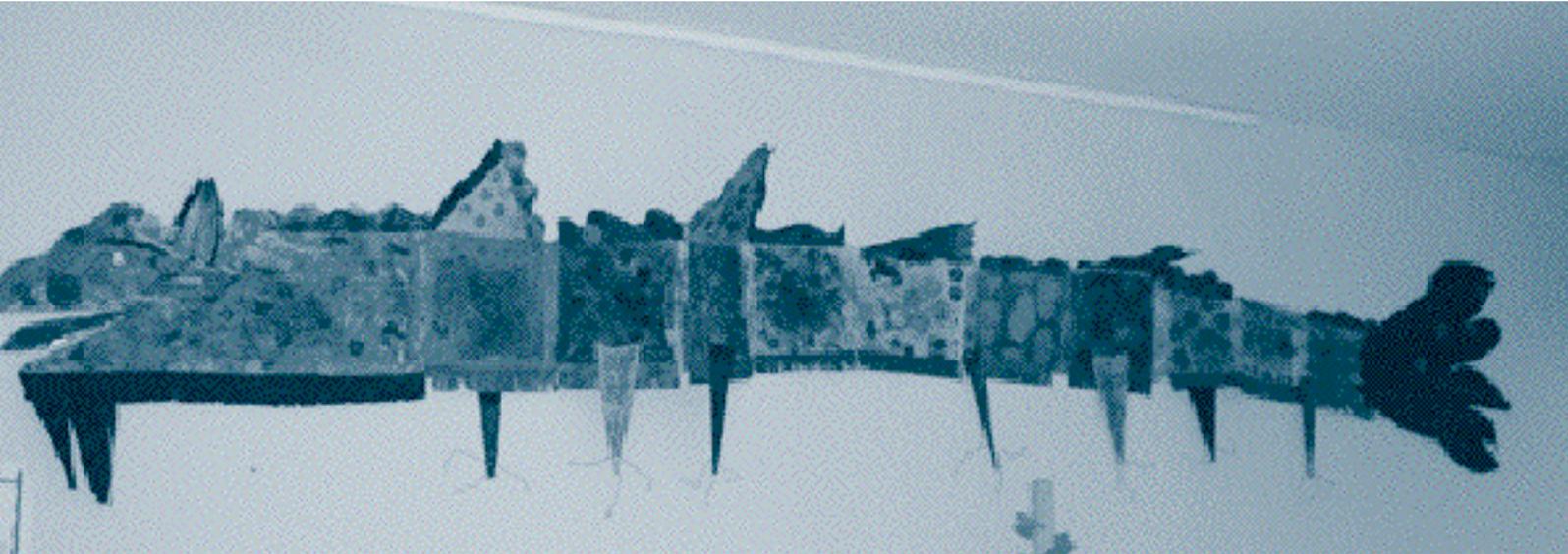
Comme nous l'avons vu, si théoriquement le renforcement des langues maternelles s'avère être la solution idéale tant pour la remédiation linguistique de la langue de scolarisation que pour l'enseignement bilingue, en pratique il ne peut pas servir à la remédiation linguistique : d'une part l'enseignement de ces langues n'est pas possible dans beaucoup de cas, faute d'écriture, et, d'autre part, la langue identifiée comme maternelle est bien souvent le français. En d'autres mots, renforcer la langue maternelle des jeunes issus de l'immigration, en contexte francophone, revient à renforcer le français. Une exception doit bien entendu être faite pour les primo-arrivants qui auraient été sco-

larisés dans une langue première dont ils possèdent la maîtrise de l'écrit.

Si l'on s'accorde sur le fait que la « remédiation » de la langue scolaire ne peut passer que par le renforcement du français, qu'en est-il de l'objectif « enrichissement » ? Si les élèves issus de l'immigration ont acquis un niveau satisfaisant dans la langue de scolarisation écrite, grâce au renforcement du français, et s'ils maintiennent dans les échanges familiaux une variante orale plus ou moins proche du standard linguistique du pays d'origine, ce standard sera plus facilement accessible grâce à un enseignement successif et peut représenter une richesse linguistique certaine non seulement pour les élèves eux-mêmes, mais aussi pour toute la collectivité, qui disposerait de locuteurs multilingues.

Les langues de l'immigration ne peuvent donc pas servir pour la remédiation, mais restent des langues possibles pour l'enrichissement et, en tant que telles, elles peuvent être offertes à tous. Les dispositifs d'enseignement qui aujourd'hui sont en vigueur en Communauté française Wallonie-Bruxelles¹⁸ devraient par conséquent être conçus, ou être modifiés, afin de poursuivre des buts d'enrichissement et non de remédiation.

12. Bialystok E. (1988) : 'Level of bilingualism and biliteracy on children's emerging concept of print', *Developmental Psychology*, 36, 66-76.
13. (http://statbel.fgov.be/pub/home_fr.asp#2).
14. Hambye PH., Delcourt I., Forlot G. & Lucchini S. (2007) : *Francophones et plurilingues. Le rapport à la langue française et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration. Rapport de recherche. Service de la langue française du Ministère de la Culture de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.*
15. Des exemples de mélanges linguistiques avec le français sont décrits dans « Hatungimana J. (2004) : *Langue française et parler bilingue au Burundi. Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes* », chez des locuteurs de langue kirundi au Burundi, et dans « Marbrour A. (2003) : 'Code switching : manifestations du bi- ou semi-linguisme ?'. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis, dir., *L'enseignement du français aux non francophones, 180-195, Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes* », pour des locuteurs arabophones au Maroc.
16. Lucchini S. (2007) : 'L'enseignement des langues d'origine. A quelles conditions ?', *Le Français Aujourd'hui. Enseigner les langues d'origine* (M.-M. Bertucci & C. Corblin dir.), n°158, 9-20.
17. Voir « Hambye PH., Delcourt I., Forlot G. & Lucchini S. (2007), op.cit. » et « El Karouni S. & Lucchini S. (à paraître) : 'Les effets des représentations des enseignants sur la transmission de la norme en classe de français', Actes du Dixième colloque international de l'AIRDF, « Le socioculturel en question », Villeneuve d'Ascq, 13-15 septembre 2007 ».
18. Voir « Lucchini S. (2006), op.cit. ».



Réalisation : L'atelier des Petits Pas

La musique du coeur du monde Langues et migrations

HAMADI
Auteur-interprète

Chaque fois que je me penche sur ce que j'ai écrit, produit, joué sur scène, l'objet principal en est ce lieu particulier d'où s'énonce pour chacun d'entre nous, le monde et ses contenus, c'est-à-dire la langue (ou mieux, les langues !). Je me propose donc de témoigner de cette relation d'amour, d'agacement, de lassitude parfois en même temps que de passion, avec MES langues.



Réalisation : Les Ateliers du Soleil

Ma langue est une terre

Je suis né dans une effervescence de langues, dans un petit village ...

Un petit village blanc. Un village unique au monde. Oh, on sait bien qu'il y a d'autres villages alentour. On le sait par les marchands de passage, par les colporteurs d'histoires et d'anecdotes, par les belles qu'on va chercher ailleurs (chez nous aussi les filles sont belles mais ce sont nos sœurs ou nos cousines...), on le sait qu'il y a d'autres villages mais on se plaît, on se complait à dire que notre village est solitaire, « le village des solitaires » ! Isolé du monde, coupé du monde, seul au monde, le plus malheureux au monde... Je me suis souvent demandé pourquoi, tous, nous étions convaincus que notre village était le plus malheureux du monde. Peut-être est-ce une manière de conjurer le mauvais sort que de dire qu'il est déjà sur nous, qu'il nous entoure, qu'il nous enserre, qu'il nous étouffe !?...

Dans ce petit village, il y a une mosquée, un cimetière, des aires de battage, des vergers, des montagnes et un fleuve. On l'appelle « le fleuve au prénom de femme »... En été, lorsqu'il traverse le village en pleine sécheresse, il déchire la terre et laisse sur son passage une large cicatrice béante où viennent se poser les corbeaux et les éperviers. Et l'hiver pendant les crues, il creuse le sol jusqu'à en faire jaillir de la tourbe et du fer... Il est intraitable et dur. On dit chez moi que le prénom d'une femme, parfois, peut labourer le cœur d'un homme et y laisser une large cicatrice, à jamais béante... Voilà pourquoi, le fleuve au prénom de femme...

De part et d'autre de ce fleuve, les mêmes maisons, les mêmes noms de famille, les mêmes gestes, les mêmes trajets... : des frères, des sœurs, des cousins, que le fleuve a séparés et a nommés autrement. Du côté du haut, ce sont ceux qui affrontent la montagne et ses tremblements, les hivers rudes et les étés brûlants, ce sont « ceux qui portent ». Sur l'autre rive, ceux que ce pays ne retient pas, ce sont « ceux qui partent »... je n'ai pas besoin de vous dire sur quelle rive je suis né.

Une terre donc où n'existe que ce qui est nommé ! Que ce qui est révélé au monde par le verbe...

Ma langue est une terre de résistance

Le petit village perdu dont je vous parle se trouve dans les montagnes du Rif. Le Rif, c'est la chaîne montagneuse du nord du Maroc, qui renferme, enserre, étouffe les irréductibles, non pas gaulois mais, Rifains : les berbères du RIF donc.

Avec le mot berbère, nous sommes dans les relations de pouvoir que les langues entretiennent entre elles. Selon certaines sources, ce mot signifie « ceux dont la langue fait... brr brr brr » : Ce sont les envahisseurs arabes qui disent ça ! Dépréciation, mépris, dédain... Déjà le barbare pointé du doigt, ici à cause de la langue bizarre et incompréhensiblement différente de la langue du Livre sacré : la langue arabe donc ! Cette langue de montagnards butés qui met en branle toute la bouche, qui est tout sauf policée, droite, précise, aseptisée, est insupportable à l'oreille des maîtres.

Là où je suis né, les autochtones s'appellent, se nomment eux-mêmes : Amazigh (homme libre) / tamazight (femme libre) ; les Imazighen au pluriel (les hommes libres). Et thimazigine (les femmes libres).

Ma langue est une femme en résistance

Pour dire « langue berbère » et « femme berbère », on utilise le même mot « tamazight ».

Avant que d'être des parlers divers et nombreux à travers toute l'Afrique du Nord, le tamazight était une langue écrite (le tifi-nagh) dont on retrouve les traces encore vivaces sur des réalisations de femmes : les poteries et les tapis dits berbères et surtout, on peut lire cette langue ancienne sur les visages et le corps des femmes libres : ce sont les tatouages.

Quelle meilleure façon de préserver sa langue que de la graver, dans la souffrance et sans anesthésie et au couteau fin, dans sa chair. C'est peut-être ça le verbe qui se fait chair.

Une anecdote

Ma mère qui n'a jamais été une bigote, sur le tard et sur la pression de ses nombreuses amies enfoulardées à la mode iranienne, a découvert la foi. Elle n'y croit qu'à moitié en réalité mais comme le jeu (au sens jeu d'acteur) est une seconde nature chez elle, elle joue très bien la dévote et va à la mosquée.

Dans une de ces mosquées envahies par de grands barbus roux et ignares venus souvent du Pakistan et aujourd'hui d'Indonésie, un grand barbu, syrien celui-là, a présenté comme un péché aux yeux d'Allah, le fait pour une bonne croyante de porter des tatouages et cet ignorant criminel a même poussé les femmes à faire disparaître ces traces à l'aide d'un acide fort !

Ma mère me raconte cet événement et termine par ces mots : Tu sais quand je suis arrivée ici, ton père m'a fait entrer comme une reine dans une petite pièce basse avec un point de lumière dans le toit...

Je me suis assise sur le lit, j'ai regardé le ciel et j'ai pleuré en silence... Et puis j'ai enlevé mes chaussures ; et dans mes chaussures, il y avait de la poussière... rouge.

Je l'ai recueillie, grain par grain, et je l'ai mise dans une bouteille qui est toujours là, après toutes ces années... c'est la poussière de notre terre...

...

La terre où tu es né, tu ne peux jamais l'oublier, parce que c'est la terre de l'enfance, des pleurs et des rires...

Tu ne peux pas l'oublier mais tu peux vivre loin d'elle...

Mais ce que tu ne peux jamais oublier c'est la poussière d'une langue que tous nous portons dès notre naissance, là (le cœur, la tête, le corps...) et là sous la langue...

C'est ce que ce vieux bouc de barbu ne comprendra jamais !

Ma langue est une grand-mère

Le berbère était pour moi la langue de la Grand-mère plus que de la mère (et pour cause, ma mère a été mariée à quatorze ans et m'a eu à, à peine quinze ans). C'est ma grand-mère qui m'a ouvert les yeux sur le monde : Le tamazight est donc ma langue « grande maternelle ».

J'avance et j'arrive à la colline. Et au-delà de la colline, il y a l'autre côté du monde ; et l'autre côté du monde, c'est la terre de la grand-mère, la terre des baisers et des sourires... Si, si ! Les grands-mères, elles ont une terre rien qu'à elles, c'est la terre des tendresses infinies, des genoux puissants, et puis des cuisses faites pour les petits, rien que pour poser sa tête dessus, puis des mains calleuses, ravinées, burinées, maltraitées par le travail de la terre mais qui sont plus douces que le miel sur votre visage même quand elles vous écorchent. Et puis il y a les poitrines des grands-mères, elles sont parfois fatiguées, faites rien que pour que les joues viennent se frotter dessus ... et puis, dans la terre

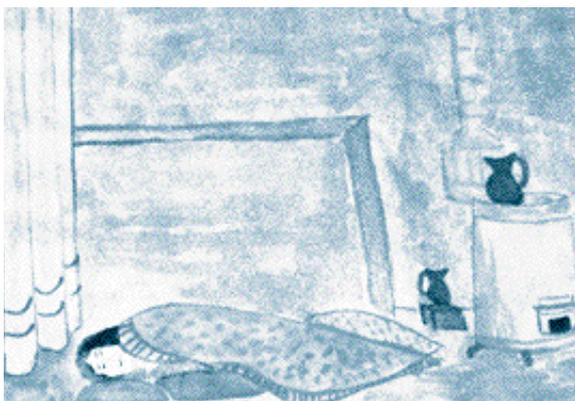
des grands-mères, il y a les yeux des grands-mères. C'est important les yeux des grands-mères, parce que dans les yeux des grands-mères, il y a l'avenir des petits...

Dès que je passe de l'autre côté du monde avec mon chien, je la vois ma grand-mère. Elle est devant la maison. La maison est toute blanche dressée au sommet de la colline à quinze pas de la mosquée, toute blanche aussi mais dressée un peu plus haut que la maison parce que la mosquée, a dit ma grand-mère, c'est la maison de tous, il faut que tout le monde puisse la voir de loin, même de nuit. Et ma grand-mère elle m'a raconté que toutes les nuits, ceux qui ont quitté ce pays, dans leurs rêves, ils font le voyage jusqu'ici et il faut les guider dans leurs rêves. C'est pour ça que dans la terre des grands-mères, les mosquées c'est comme les phares pour les marins perdus dans l'immensité des océans...

Quand elle m'accueille ma grand-mère, elle sourit de toutes ses dents blanches et brillantes. Elle me prend la main, tourne le dos à la colline et se dirige vers la porte qui donne accès à la cour intérieure de terre battue. Avant d'entrer, elle revient sur ses pas, s'approche de mon chien qui n'avait plus bougé depuis notre arrivée, se penche sur lui et lui parle à l'oreille. Lui, hoche la tête comme pour dire oui, puis s'éloigne s'installer sous l'amandier, se recroqueville à l'ombre et aussitôt s'endort.

- Qu'est-ce que tu lui as dit, grand-mère ?
- Je lui ai parlé
- Oui, mais qu'est ce que tu lui as dit ?
- Je lui apprends la langue des hommes libres
- Un chien peut apprendre la langue des hommes libres ?
- Avant que tu ne sois grand, il parlera tu verras !

Ma première langue donc – le tamazight (ou berbère)



Réalisation : Les Ateliers du Soleil

Ma première autre langue – l'hébreu

Après la colline, il y a la maison de Shlomo, le juif qui ressemble comme deux gouttes d'eau à mon oncle, le deuxième, parce que j'en ai 5 des oncles... Ma grand-mère, elle l'appelle mon fils, à Shlomo le juif et à cette heure où je passe devant chez lui, il est aux champs avec son sosie qui est mon oncle et que tous les deux avec les autres hommes, ils sont en train d'élever des maisons en paille qu'elles sont hautes presque comme la mosquée ; presque parce que la mosquée doit être la plus haute à cause des marins qui rêvent sur la mer la nuit...

A propos de Shlomo, on dit qu'il cache sa femme mais sa femme je l'ai déjà vue chez ma grand-mère. On dit que Shlomo, il cache sa fille mais moi, je l'ai vue sa fille. Chaque fois que je passe devant la maison, elle est sur la terrasse. Même qu'elle fait comme si elle me voyait pas mais moi je vois bien qu'elle me regarde et j'entends bien qu'elle chante aussi une chanson dans une langue que je ne comprends pas. Ma grand-mère m'a dit que c'était une langue de chez eux et qu'elle était bien jolie cette langue et que quand elle était petite ma grand-mère, il y avait beaucoup de juifs dans le village et que même elle allait dormir chez son amie juive et que la maison du juif elle était comme notre maison et que eux, ils mangeaient comme nous et que même ils parlaient le berbère sauf quand ils chantaient.

Ma deuxième autre langue – le flamand

C'était un bateau sans nom. Oui, je ne savais pas encore lire lorsque je l'ai pris pour la première fois. Quand je dis « je l'ai pris », je devrais dire « il m'a pris ». Ce souvenir là est vivace : être transporté, comme un bagage, être ballotté, déposé avec soin il est vrai...mais déposé... je ne disais rien... je comprenais que j'étais en langue étrangère... Mon seul lien, je crois avec ce qui arrivait, c'était mon regard toujours posé sur mes parents, à la recherche d'un geste, d'un sourire, d'une moue, d'un haussement de sourcils,...d'un signe.

La traversée de la Méditerranée, de nuit, puis Malaga. Le marché couvert. Ma première banane... vomissement ! Le sentiment d'immenses étendues de nourriture, de lumières, de voitures... Arrivée à la gare du midi, à Bruxelles. Peu de bagages. Une grande valise et un sac. Lorsque je demandais ce qu'il y'avait dans le sac, elle me répondait invariablement : notre vache. Plus tard, j'ai compris que mon père avait vendu notre unique vache pour acheter une couverture de laine « parce que là où on va, en été, il fait plus froid que chez nous en hiver », disait mon père !

Un tram. Le tram 58. Je ne savais pas lire mais je pouvais compter jusque cent ! Le tram 58 qui nous emmène dans un gros village flamand au nord de Bruxelles, Vilvorde. Et me voilà devant une maison haute. Trois étages et mansardes avec vue sur rue. Une maison de coin. Au rez-de-chaussée, un café et dans les escaliers jusqu'au grenier, les odeurs de bière et de tabac froid.

Tout de suite, mon père me glisse un billet en main, m'indique par la fenêtre l'épicerie en face, me dit d'aller chercher du lait. J'avais six ans. Je ne suis pas intimidé, je descends, je traverse, je pousse la porte. Je sursaute au bruit de la sonnerie. Je m'avance vers la femme blonde qui me sourit. Elle me dit quelque chose que je ne comprends pas. Alors moi, j'ouvre la bouche et je dis mon premier mot en français : MELK.

C'est depuis je crois que j'ai une affection toute particulière pour le néerlandais que je pratique avec plaisir.

Ma troisième autre langue – le français

La mère est seule dans une pièce haute comme un arbre naissant. Une femme seule. Son enfant s'en est allé apprendre la langue de l'autre tribu. La femme seule, la porte verrouillée, attend le retour des mots de cette autre tribu. Elle attend et parle. Elle dit mesurer ses propres mots à elle et elle attend.

L'enfant arrive chargé d'autres mots que les mots de sa mère. L'enfant glisse sur le silence soudain lourd ; il regarde la mère et dans ses yeux il lit l'attente et la proximité de sa parole à elle. Alors, il décide l'enfant de laisser les mots appris ailleurs sur le seuil de la porte. Mais la femme dit non ; elle fait entrer les mots. Elle les dit. Elle les répète, les sépare et les assemble ; elle se prend au jeu la femme ; elle psalmodie les mots et mesure leurs silences. Le chat, la vache, le cochon...

Ensuite, elle revient aux siens propres de mots, elle prend l'enfant sur ses genoux, elle lui donne une tranche de pain imbibée d'huile d'olive et saupoudrée de sucre. Il mange, il écoute.

Elle prend son temps. Elle sait l'importance de ce qu'elle a à dire. Comment parler du lieu de sa naissance à un enfant qui n'en a probablement gardé que quelques fragiles souvenirs ? L'enfant lui sourit. Comme si elle attendait ce signe, elle commence :

Et grâce au français, la langue se fait voix, oralité et transmission d'un patrimoine que l'UNESCO a classé comme Trésor de l'humanité.

Mais aussi grâce à Kafka, Genêt, Lautréamont me voilà plongé dans l'amour de ce qui allait devenir ma langue maternelle d'élection : le français.

Ma quatrième autre langue – l'arabe

Il n'y a rien d'affectif dans mon rapport à cette langue là. C'est par obligation que je m'y suis frotté. Connaître la langue du puissant disait mon père. C'est pour et par lui que je suis entré au contact, qui est resté plus que sommaire, avec l'arabe : le jour de notre départ du Maroc, il a acheté quatre livres scolaires et pendant quatre ans, en immigration, chaque soir il me faisait lire, réciter et écrire cette langue que lui-même, analphabète, ne parlait qu'à peine...

Rien à dire de plus sinon que pour moi cette langue est une langue étrangère ! Bien qu'on ait voulu ici me l'enseigner comme langue « d'origine », voire même comme « langue maternelle » !!!

Mais en la matière, on n'est pas à une aberration près !

Ma cinquième autre langue – l'espagnol

J'ai fait des études de traducteur-interprète.

Langue de travail : le français

Langue imposée : l'anglais (oui, l'anglais s'impose !!)

Langue de choix ou à option : j'ai choisi l'espagnol

Voici pourquoi :

Nous sommes au mois de juin, l'effervescence et l'excitation montent. Bientôt, ce sera le départ. La grande expédition du retour au pays.

Le film est gravé dans ma tête pour la vie.

Mon père était lumineux. Je m'en souviens comme s'il était devant moi. Ma mère, elle, noyait son impatience dans les préparatifs. Amasser, n'oublier personne. Les nouvelles ont été rares du pays mais elle les connaît tous jusqu'au dernier-né de la famille qu'il faut honorer d'un cadeau.

Et puis les bagages trop lourds, le train. Les frontières, les attentes. Enfin, Malaga pour prendre le bateau. C'est le petit jour. Le souvenir qui me reste de mon père, à cette époque, c'est sa méfiance de tous et de tout. Il me faisait l'effet d'un trappeur solitaire dans les contrées ennemies... seul contre le monde entier. Et moi, je lui tenais la main pour le rassurer. Le protéger du soleil trop lourd, du manque d'argent qu'il faut compter à la peseta près, des voleurs de bagages, des salauds de guichetiers qui peut-être allaient nous refiler des billets de dernière classe, juste bon pour les animaux...

Nous nous installons tous les trois à une terrasse sur le port. Mon père qui parle peu d'habitude, est volubile... Et dans cette langue étrangère s'il vous plaît.

Je suis fier de mon père. Cette langue, l'espagnol, il doit l'aimer énormément, c'est sûr. Voilà ce que je pensais, à l'époque. Beaucoup plus tard, j'ai appris qu'elle était la langue de la douleur. Une langue apprise par défaut quand orphelin de père et de

mère à l'âge de 11 ans, il a trouvé refuge chez des colons espagnols... Ça change la perspective.

Mais là, le voir et l'entendre traiter d'égal à égal avec les autochtones, ça me faisait chaud au cœur. Pour la première fois, il ne me faisait pas signe, comme ici, pour m'inviter à dire à sa place ce qu'il n'arrivait pas à exprimer en français...

C'est sur cette terrasse de Malaga que l'espagnol a gagné sa place en moi !

Ma sixième autre langue – l'anglais

La langue imposée. Elle occupe, dans ma perception des langues, le même espace que l'arabe.

Anecdote : Pendant mes études de traducteur, une brave anglaise professeur titulaire dans la vénérable école que je fréquentais m'a à jamais dégoûté de la langue de Shakespeare en cela qu'elle nous l'a imposée comme langue de l'impérialisme anglo-saxon triomphant s'imposant partout et à tous !

Mon instinct de rébellion est resté intact face à cette pauvre femme tellement imbue dans sa croyance que la langue anglaise était la meilleure au monde et qui s'est esclaffé lorsque j'ai voulu consacrer mon mémoire de fin d'études aux contes berbères et en langue espagnole de surcroît (c'était l'époque de la guerre des Malouines entre l'Argentine et l'Angleterre) !

Rien à dire de plus sinon que pour moi cette langue sera toujours une langue étrangère !

Ma septième autre langue – la langue de mon chien

Le petit garçon, dans la terre lointaine, un jour a écouté sa mère. Elle l'a pris sur ses genoux, elle lui a donné une tranche de pain imbibée d'huile d'olive et saupoudrée de sucre fin. Le petit garçon mange et il écoute. La mère raconte : « C'est l'histoire d'un chien, le plus beau de tous les chiens... »

L'enfant pleure silencieusement. Il ne sait pas pourquoi. Quelques larmes pour irriguer les souvenirs qui affluent par longues vagues. Il pleure et il écoute.

« C'est un chien qui chaque jour passe de l'autre côté de la terre et en revient lorsque le soir tombe. Un jour, une vieille femme, une grand-mère certainement, l'a suivi parce qu'elle a vu que son pas était chancelant. Les grands-mères, ça voit tout. Elle l'a suivi à distance raisonnable. Elle l'a regardé se coucher exactement à mi chemin, sur le bord de la route. Elle s'est approché de lui, lui a soufflé quelque chose à l'oreille et lui, alors, il a posé la

tête sur la terre comme pour en humer l'odeur, il a regardé vers la maison puis il a fermé les yeux ».

- Et la grand-mère, qu'est ce qu'elle a fait ?
- Elle a creusé de ses mains, un trou profond pour que personne ne puisse le déterrer. Elle l'a entouré d'un drap blanc et puis elle a dit : « Que Dieu prenne soin de ce chien ! » Et voilà.
- Et après qu'est-ce qu'elle a fait ?
- Depuis ce jour-là, elle a fait ce que faisait le chien. Elle a marché d'un côté à l'autre du monde...

Oui, c'est comme ça que mon chien, Zitoun le magnifique, est mort. Au milieu du chemin, entre le haut et le bas, entre l'ici et l'ailleurs, entre le présent et l'absent, entre ma grand-mère et moi. Et c'est là exactement que la vieille femme l'a porté en terre.

Longtemps après, c'est ce qu'on m'a raconté, ma grand-mère aussi s'en est allée. Sur son lit de mort, elle a demandé à Mimoun son plus jeune fils de regarder vers le lointain et d'accueillir un chien et un petit garçon qui venaient la rejoindre une dernière fois de son côté du monde, dans la terre des grands-mères.

Je ne vous ai pas dit...

Ma grand-mère, sur la tombe de mon chien, elle a planté un olivier au milieu du chemin, à l'endroit même où il s'est couché pour la dernière fois. Chaque fois que je suis retourné dans cette terre, c'est la première chose que j'ai faite : m'asseoir sous l'arbre... Croyez-moi, si vous voulez mais lorsque le vent souffle dans ses branches, c'est la voix de mon chien que l'on entend... Ma grand-mère avait raison : mon chien parle !

Toutes ces langues réunissent pour moi les caractéristiques de l'oralité vivante : La liberté, la fragilité et l'imperfection de la vie immédiate face à la toute puissance de l'écrit et de sa supposée et désirée « perfection formelle ».

Tout cela pour partager avec vous mon intime conviction qu'au fond, comme disait ma grand-mère, la seule chose qui compte, c'est la langue que l'on se choisit et celle là seule résonne en nous comme la musique du cœur du monde...

La recherche-action DiversCités. Un projet pilote à Anderlecht et Jette

Joëlle MOTTINT

Nous en parlions dans le numéro précédent de Grandir à Bruxelles : le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance entame une recherche-action dans deux communes bruxelloises, à la demande de la Cocof. Il s'agit d'un appui aux politiques communales de l'enfance.

Bruxelles-Capitale, ville de diversité, est une des villes européennes où les disparités économiques, sociales et démographiques sont les plus criantes et offrent des conditions de vie et de développement des enfants les plus inégales. L'observation de l'évolution du secteur de l'enfance montre en outre que l'on tend de plus en plus vers une spécialisation des services. Certains d'entre eux tendent à orienter leurs actions vers un public particulier, d'autres développent une thématique spécifique¹.

Cela a pour conséquence de réduire les possibilités d'échanges entre enfants venant de familles différentes, voire de mener à des services « ghettos ». Par ailleurs, un certain nombre d'indicateurs relatifs à l'enfance, mis en évidence dans la publication « les conditions d'enfance en Région de Bruxelles-Capitale »², nous informent de l'urgence d'une politique concernant toutes les familles.

Dès lors, comment favoriser une politique coordonnée de l'enfance afin de contribuer par des projets cohérents à renforcer l'équité, l'accessibilité, la diversité et la qualité des services à l'enfance ?

Dans un premier temps, il a fallu définir les objectifs de la recherche-action et lui trouver un nom. « DiversCités » s'est imposé naturellement : au cœur de nos cités diverses et diversifiées, comment respecter et s'enrichir de la diversité des personnes, des services, des langues, des coutumes, des idées ?

Ensuite, un appel à motivation a été réalisé auprès des dix-neuf communes de la Région. Huit communes ont répondu et se sont portées candidates. Nous ne pouvions en retenir que deux. Des critères démographiques, socio-économiques et familiaux ont permis de réaliser la sélection. Ce sont les communes d'Anderlecht et de Jette qui ont été retenues et qui bénéficient d'un accompagnement du CERE pendant deux années pour mener à bien leur projet.

L'objectif principal de DiversCités consiste à optimiser l'accueil des enfants de 0 à 12 ans dans la commune, dans une optique d'intégration des projets et des politiques locales et d'un élargissement des fonctions des services.

Des objectifs secondaires sont également visés :

- Réduire les disparités et les discontinuités entre les milieux d'accueil, entre les écoles, entre les familles et les services, par exemple en améliorant l'accessibilité de toutes les familles aux différents services.
- Favoriser les appartenances multiples des enfants, par exemple à travers des projets de reconnaissance de la diversité des familles fréquentant les services et de valorisation des langues maternelles des enfants.
- Renforcer le lien social dans les quartiers.

Il s'agit d'un appui aux politiques locales de l'enfance. Concrètement, cet appui prend la forme d'un accompagnement se basant sur les principes de la recherche-action, ce qui implique :

- La participation des décideurs. Les élus sont invités à définir le contenu de la recherche-action dans leur commune.
- La participation des acteurs de terrain : professionnels et familles. La recherche-action passe par un diagnostic de situation en vue d'affiner la thématique et de proposer des projets concrets.
- Un processus d'allers et retours entre l'action et la recherche, les projets et la théorie, l'implication sur le terrain et la prise de recul.

Des villes en Europe mènent actuellement une politique de l'enfance intégrant les services, les projets et les activités pour les enfants. Dès lors, un réseau de professionnels exerçant dans des villes européennes où une telle politique de l'enfance est implantée est mis sur pied pour apporter un accompagnement scientifique à cette recherche-action et partager connaissances, expériences et bonnes pratiques avec Anderlecht et Jette. Des rencontres et visites d'expériences internationales menées au niveau urbain seront par ailleurs organisées.

Ce projet, subventionné par la Cocof, s'inscrit dans le cadre du programme de travail de l'Observatoire de l'enfant.

Le projet est également décrit sur le site du CERE³ et sera actualisé au fur et à mesure du déroulement de la recherche-action.

1. Cf. Mottint, J., *Intégrer les projets pour accueillir la diversité : un projet pilote à Bruxelles*, Grandir à Bruxelles n°19, pp.20-22.

2. *Les conditions d'enfance en Région de Bruxelles-Capitale, indicateurs relatifs à la petite enfance et aux familles*, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance, mars 2007. Le document est téléchargeable sur le site www.cere-asbl.be

3. <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article54>

Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance ? La revue Enfants d'Europe diffuse un document de référence

Perrine Humblet¹

Le 10 avril dernier les éditeurs de la revue lançaient à Bruxelles une initiative pour développer une approche européenne de l'accueil de la petite enfance. Cette conférence réunissait à la fois des responsables des Directions Générales Emploi, Affaires sociales et Egalité des chances et Education et Culture de la Commission européenne ainsi que des représentants des principales organisations agissant dans le secteur de l'enfance, et enfin l'ONE, Kind en Gezin ainsi que l'Observatoire de l'Enfant. L'objectif consistait à présenter un document préparé par le réseau de magazines nationaux qui publie cette revue unique diffusée dans 13 pays européens et dans 11 langues.

Pourquoi ? Jusqu'ici l'Union Européenne s'est particulièrement centrée sur les modes d'accueil pour les enfants dont les parents travaillent. Ainsi les Etats membres réunis à Barcelone en 2002 ont-ils défini des objectifs quantitatifs sur le nombre de places en milieu d'accueil : 33 % pour les enfants âgés de 0 à 3 ans et 90 % pour ceux de 3 à 6 ans. Mais l'UE a reconnu récemment sa mission de promotion et de protection des droits des enfants, il est donc temps que l'Europe prenne en compte des aspects qualitatifs relatif à l'accueil de la petite enfance. C'est-là l'objectif du document présenté qui cherche à appuyer l'élaboration d'une politique européenne de l'enfance.

Une approche européenne des «structures d'accueil de la petite enfance »

Enfants d'Europe entend par là certains objectifs, principes et droits qui allient cohérence et diversité et préservent les nombreuses différences entre pays et à l'intérieur même de ceux-ci. Tout le contraire d'une 'euro-crèche' standardisée.

Cela concerne les structures accueillant des groupes d'enfants de la naissance à l'âge de la scolarisation, dans le cadre d'organisations formelles, principalement des struc-

tures où les enfants passent une grande partie de leur temps sans leurs parents.

L'approche proposée est basée sur une réflexion sur la notion même d'enfant : il existe plusieurs images et façons d'appréhender l'enfance. Les politiques et les pratiques reflètent les valeurs qui y correspondent. L'image de l'enfant est celle de l'enfant « riche » inspirée par Malaguzzi²: « un enfant né avec un potentiel fort qui peut s'exprimer dans une centaine de langages différents ; un enfant actif pour apprendre, et qui, dès la naissance, cherche à comprendre le monde qui l'entoure ; un co-créateur de savoir, d'identité, de culture et de valeurs. Un enfant qui peut vivre, apprendre, écouter et communiquer mais qui reste toujours en relation avec les autres ; l'enfant entier, l'enfant avec un corps, un esprit, des émotions, de la créativité, de l'histoire et une identité sociale. Un être dont l'individualité et l'autonomie dépendent de l'interdépendance ; un être qui sollicite les liens qui lui sont nécessaires avec d'autres individus, enfants comme adultes ; et enfin un citoyen à part entière dont la place est ancrée dans la société et qui possède des droits que la société se doit de respecter et de soutenir ».

Défini ainsi, l'enfant « exige et mérite » un accueil dont la conception est également « riche ». Pour Enfants d'Europe, l'approche doit être globale, sans séparer « soin et éducation, raison et émotion, corps et esprit. Un accueil qui possède des possibilités infinies : culturelles, linguistiques, sociales, esthétiques, éthiques, politiques et économiques et qui soit un lieu de rencontre pour les enfants et les adultes, tant au sens physique du terme qu'au sens social, culturel et politique ».

Le milieu d'accueil est pensé comme un véritable lieu « de recherche et de créativité, de coexistence et de plaisir, de pensée critique et d'émancipation. C'est un lieu qui favorise la formation de l'individualité et de

l'autonomie, mais aussi le renforcement de l'interdépendance et de la solidarité, sans lesquelles individualité et autonomie ne peuvent exister. Ce service n'est pas un substitut à la famille, mais un complément, un support, offrant aux enfants et parents des opportunités supplémentaires ». Cette définition permet de comprendre en quoi et pourquoi le service d'accueil est envisagé comme une institution publique et est considéré comme un droit dont tous les enfants doivent bénéficier dès la naissance en tant que citoyens.

Propositions pour une approche européenne des structures d'accueil de la petite enfance

Le document propose dix principes politiques fondateurs à mettre en œuvre d'ici 2020. Il s'agit du principe (1) d'accès universel, (2) de financement public des services, (3) de mise en œuvre d'une approche pédagogique ouverte, (4) d'une approche participative pour tous les aspects de la vie dans la structure, (5) d'un cadre de principes communs pour toutes les structures d'accueil, (6) de reconnaissance, respect et valorisation de la diversité des gens, des pratiques et des perspectives, (7) d'une évaluation participative, démocratique et transparente, (8) de parité entre professionnels pour les enfants de 0 à 6 ans et les enfants de 6 à 12 ans, (9) de partenariat entre les structures d'accueil de la petite enfance et le système scolaire, (10) de partenariat transnational.

La déclaration peut être téléchargée sur le site www.cere-asbl.be

Enfants d'Europe souhaite entendre les points de vue individuels ainsi que ceux des organisations. Merci de nous contacter : observatoire@grandirabruelles.be ou info@cere-asbl.be

1. Membre du comité éditorial de Enfants d'Europe. L'article représente un bref résumé du document. Les citations en sont tirées.
2. Voir Enfants d'Europe n° 6 - février 2004 : Reggio Emilia, 40 ans de pédagogie alternative (Sur les pas de Loris Malaguzzi).

Des nouvelles places d'accueil petite enfance en perspective

En mars, deux nouveaux appels à projets ont été lancés pour augmenter l'offre d'accueil des jeunes enfants en région bruxelloise. L'un, pour le 15 juin 2008, émanant de la Région de Bruxelles-Capitale, permet de bénéficier de subsides pour l'acquisition, la rénovation et – nouveauté ! – la construction de milieux d'accueil collectif communaux ou assimilés. L'autre, pour le 23 juin (volet 1 : pour les projets opérationnels avant le 1er juillet 2009) ou le 22 septembre 2008 (volet 2 : pour les projets opérationnels entre le 1er juillet 2009 et le 31 décembre 2010), relevant de la Communauté française en collaboration avec la Région, permet le financement du personnel pour un équivalent de 402 nouvelles places d'accueil subventionnées.

Pour les modalités, voir www.one.be – plan cigogne II.

Le CERE poursuit sa mission d'accompagnement des pouvoirs organisateurs dans le cadre du Plan crèches de la Région impliquant les acteurs suivants : Actiris, l'ONE, Kind en Gezin, la Cocof, la VGC, la direction des contrats de quartier et le FEDER. Le Secrétariat régional au développement – Srdu en assure la coordination.

Le vade-mecum réactualisé des mesures d'aides régionales, communautaires et fédérales est disponible sur le site du CERE: www.cere-asbl.be

Bernard De Vos est le nouveau Délégué aux Droits de l'enfant

Il a été nommé à ce poste par le gouvernement de la Communauté française le 22 février dernier et a pris ses fonctions le 15 avril.

Educateur de formation et licencié en islamologie, Bernard De Vos dispose d'une longue expérience dans le secteur de l'aide à la jeunesse où il a notamment dirigé SOS Jeunes. C'est dire que les adolescents seront au centre de ses préoccupations. Mais surtout, ses premières déclarations nous réjouissent puisque clairement, il compte envisager le travail de son service dans une perspective essentiellement collective, par exemple le droit pour les enfants de bénéficier de places d'accueil. C'est dire que nous aurons un interlocuteur sensible aux travaux menés par l'Observatoire de l'enfant dans ce sens depuis sa création en 1991.

Benoît Parmentier est le nouvel Administrateur général de l'ONE

Il a été nommé à ce poste par le Gouvernement de la Communauté française le 7 mars dernier et a pris ses fonctions le 1er avril.

L'expérience qu'il a développée notamment dans sa fonction de coordinateur de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française sera extrêmement précieuse.

Les enjeux ne sont pas minces, face à un contrat de gestion tout neuf !

Il connaît bien les travaux que nous avons entrepris, tant au niveau de l'accueil des enfants en collectivité qu'en matière d'appui aux coordinateurs de l'accueil extrascolaire. Nous nous réjouissons de poursuivre dans ce nouveau cadre, une collaboration installée de longue date.

Liliane Baudart est la nouvelle coordinatrice f.f. de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse

Elle y remplace Benoît Parmentier. Son parcours professionnel lui a permis d'approcher divers niveaux de décision : le fédéral comme conseillère auprès de la Ministre de la Justice, le communautaire par une longue expérience dans le secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse, et dans la formation des adultes. Elle sera donc sensible et attentive aux transversalités.





Photo du livre : « Ontvlamabare Vingers »

Editeur responsable : Patrick Debouverie - 42 Rue des Palais, 1030 Bruxelles



Observatoire de l'enfant

42 Rue des Palais - 1030 Bruxelles
Tél : +32(2)800 83 53/58 Fax : +32(2)800 80 01
observatoire@grandirabruelles.be
www.grandirabruelles.be
www.childrenineurope.org



«GRANDIR À BRUXELLES» est une publication
de la Commission communautaire française
de la Région de Bruxelles-Capitale
www.cocof.irisnet.be

L'Observatoire de l'enfant est membre de
l'Association des Revues Scientifiques et Culturelles
www.arsc.be/